

**KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN  
FACULTEIT DER RECHTSGELEERDHEID  
AFDELING STRAFRECHT, STRAFVORDERING  
EN CRIMINOLOGIE**

## **OVER DE RELATIE SCHOOL EN DELINQUENTIE**

**Een theoretische en empirische studie vanuit  
maatschappelijke kwetsbaarheid**

**Nicole VETTENBURG**

Proefschrift ter verkrijging van de  
graad van Doctor in de Criminologie

Promotor : Prof. Dr. L. WALGRAVE

Oktober 1987

## VOORWOORD

Voorliggende studie is een verkenning van een in ons land nog braakliggend onderzoeksterrein over 'school en delinquentie' en levert een bijdrage aan de criminologische theorievorming. Zij maakt deel uit van een breder onderzoek uitgevoerd in opdracht van het ministerie van onderwijs.

Bij het maken van dit doctoraat kon ik rekenen op de medewerking en steun van velen.

Op de eerste plaats wil ik hiervoor mijn promotor Prof. Dr. L. WALGRAVE danken. Zijn vele suggesties, zijn steeds constructieve kritiek en zijn geloof dat ik het onderzoek tot een goed einde zou brengen waren van groot belang voor het welslagen van dit werk. Ook heb ik permanente steun gekregen bij al mijn activiteiten die ik de laatste tien jaar onder zijn leiding heb kunnen uitvoeren.

Pas achteraf heb ik ten volle begrepen hoeveel werk ik vroeg aan de leden van de examencommissie, Mevr. J. JUNGER-TAS (raadsadviseur Ministerie van Justitie - Nederland), Prof. Dr. L. LAGROU en Prof. Dr. J. VAN KERCKVOORDE, met de lezing van de eerste versie van mijn doctoraat. Ik dank hen voor hun erg grondige lezing, de constructieve commentaar en de suggesties die ik van hen kreeg.

De leden van de begeleidingscommissie P. FRANSOO (kabinet ministerie van onderwijs), Marlene GERMIS (coördinator V.B.S.O.-Rijksonderwijs) en Aime VAN KERKHOVE (coördinator V.B.S.O.-Vrij onderwijs), volgden het onderzoeksverloop van zeer dichtbij. Hun bedenkingen en praktische informatie waren van grote waarde.

Het onderzoek zou evenwel niet mogelijk geweest zijn zonder de medewerking van de schooldirecties, de leerkrachten, de leerlingen en hun ouders. Hun medewerking was verrassend coöperatief. Mijn oprechte dank hiervoor.

In verschillende onderzoeksfasen werden jobstudenten ingeschakeld. Willy HOOYBERGS en Anita SLEMBROUCK hebben het grootste deel van het codeerwerk verricht en sprongen, evenals Charlotte VANDENBULCKE, af en toe in bij de bevraging van de leerkrachten; Kris VAN LIMBERGEN hielp bij de gehele leerlingenbevraging van de eerste onderzoeksfase en

Ingrid HUYBRECHTS verrichtte mee de observaties in de klassen. Deze soms boeiende maar ook zware onderzoeksactiviteiten stonden zeker niet altijd in verhouding met de beloning.

De mensen van de usergroep van het rekencentrum van de K.U.Leuven waren steeds beschikbaar om advies en hulp te geven bij de computerverwerking van het onderzoeksmateriaal.

Mijn dank gaat ook naar de mensen van het secretariaat van onze afdeling en heel in het bijzonder naar Andrea ONS, haar snelle en verzorgde tikwerk heb ik erg gewaardeerd.

De leden van de afdeling Strafrecht, Strafvordering en Criminologie en vooral de medewerkers van de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie dank ik voor de sympathie en de aanmoedigingen.

Tenslotte, maar niet minder oprecht dank ik mijn man en kinderen. Christian gaf mij op tijd en stond de nodige ruimte om volledig met mijn doctoraat bezig te zijn ; de realistische vragen van Sarah en Samuel hebben er voor gezorgd dat dit binnen de perken bleef.

## **INHOUDSOPGAVE**

### **Voorwoord**

**Inhoudsopgave** I

**Bijlagen** V

**Inleiding** 1

## **D E E L I - H E T T H E O R E T I S C H K A D E R**

**HOOFDSTUK 1. Het verband tussen de school en delinquentie :  
literatuurgegevens** 4

**Inleiding** 4

**1. Belangrijke onderzoeksbevindingen** 4

1.1. Ongunstige schoolsituatie en delinquentie 5

1.2. Het effect van het schoolverlaten 8

1.3. De richting van het verband 10

**2. Theoretische verklaringen** 11

2.1. Het strainperspectief 12

2.2. De sub-culturele benadering 15

2.3. Het interactionistisch perspectief 18

2.4. Het sociale controleperspectief 23

2.5. Integratieve modellen 26

2.6. Besluit 33

**HOOFDSTUK 2. School en delinquentie : een verklaring vanuit  
maatschappelijke kwetsbaarheid** 34

**Inleiding** 34

**1. School en sociale binding** 35

1.1. Sociale binding als vertrekpunt 36

1.2. De rol van de school bij het ontwikkelen van banden  
met de samenleving 36

1.3. Maatschappelijke situering van de school 40

1.4. Proces van sociale binding : schematische voorstelling 41

**2. Cultuurvarianten en maatschappelijke kwetsbaarheid** 44

**3. Definiëring van maatschappelijke kwetsbaarheid** 46

3.1. Begripsomschrijving 46

3.2. Aflijning ten aanzien van aanverwante begrippen 47

3.2.1. Sociale klasse 48

3.2.2. Aanverwante begrippen 49



|  |    |
|--|----|
| 4. Delinquentie : probleemgedrag voor maatschappelijke kwetsbaarheid | 52 |
| 5. Twee noodzakelijke aanvullingen : stigmatisering en peer groep    | 54 |
| 5.1. Stigmatisering  | 54 |
| 5.2. Peer group  | 55 |
| 6. Schematische voorstelling   | 56 |
| 7. Empirische ondersteuning  | 58 |
| 8. Besluit   | 63 |

## DEEL II - HET EMPIRISCH ONDERZOEK

|   |    |
|---|----|
| HOOFDSTUK 3. Het onderzoeksopzet                      | 64 |
| 1. Probleemformulering                                | 64 |
| 2. Basisstellingen                                    | 67 |
| 2.1. Basisstelling 1                                  | 67 |
| 2.2. Basisstelling 2                                  | 69 |
| 2.3. Basisstelling 3                                  | 69 |
| 3. Het onderzoeksverloop                              | 70 |
| 4. Operationalisering                                 | 70 |
| 4.1. De maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin  | 71 |
| 4.1.1. Structurele kenmerken                          | 72 |
| 4.1.2. Culturele kenmerken                            | 72 |
| 4.1.3. Specifiek culturele kenmerken                  | 72 |
| 4.2. De maatschappelijke kwetsbaarheid van de jongere | 73 |
| 4.2.1. Sociale binding                                | 74 |
| 4.2.2. Sociale druk                                   | 75 |
| 4.2.3. Morele ontwikkeling                            | 75 |
| 4.2.4. Maatschappelijk perspectief                    | 75 |
| 4.2.5. Schoolervaringen                               | 75 |
| 4.3. Het schooloptreden                               | 75 |
| 2.4. Het probleemgedrag van de leerling               | 77 |
| 2.5. Het gerechtelijk optreden                        | 77 |
| 5. De onderzoeksgroep                                 | 78 |
| 5.1. Keuze voor leerlingen uit het beroepsonderwijs   | 78 |
| 5.2. Selectie van de scholen                          | 79 |
| 5.3. Beschrijving van de onderzoeksgroep              | 82 |
| 5.3.1. De leerlingen                                  | 82 |
| 5.3.2. De leerkrachten                                | 85 |
| 5.3.3. De ouders                                      | 85 |
| 5.3.4. De klassen voor observatie                     | 86 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>6. De gebruikte instrumenten</b>   | <b>88</b>  |
| 6.1. Vragenlijst leerlingen   | 88         |
| 6.1.1. De opstelling  | 88         |
| 6.1.2. De afname  | 89         |
| 6.2. Vragenlijst leerkrachten   | 90         |
| 6.2.1. De opstelling  | 90         |
| 6.2.2. De afname  | 91         |
| 6.3. Vragenlijst ouders   | 92         |
| 6.3.1. De opstelling  | 92         |
| 6.3.2. De afname  | 92         |
| 6.4. Schema voor klasobservatie   | 93         |
| 6.4.1. De opstelling  | 93         |
| 6.4.2. Het observeren   | 94         |
| <b>7. De verwerking</b>   | <b>95</b>  |
| 7.1. Leerlingen- en leerkrachtenvragenlijst   | 95         |
| 7.1.1. Coderen en ponsen  | 95         |
| 7.1.2. De gegevensverwerking  | 96         |
| 7.2. Interviewing ouders  | 96         |
| 7.3. De klasobservatie  | 97         |
| <b>8. Overzicht van de onderzoeksactiviteiten</b>   | <b>97</b>  |
| <b>HOOFDSTUK 4. Basisgegevens uit het cross-sectional onderzoek</b>   | <b>99</b>  |
| <b>1. Enkele descriptieve gegevens</b>  | <b>99</b>  |
| 1.1. Hoe gedragen de leerlingen zich ?  | 100        |
| 1.2. Welke zijn hun schoolervaringen ?  | 101        |
| <b>2. Overzichtsgegevens</b>  | <b>104</b> |
| <b>3. Analyse per kwetsbaarheidsfactor</b>  | <b>106</b> |
| 3.1. De M.K. van het gezin  | 108        |
| 3.2. De M.K. van de jongere   | 110        |
| 3.3. Het schooloptreden   | 117        |
| 3.4. Het probleemgedrag van de jongere  | 121        |
| 3.5. Het gerechtelijk optreden  | 122        |
| 3.6. Besluit  | 123        |
| <b>4. Bijdragen van de kwetsbaarheidskenmerken ter verklaring van het probleemgedrag en de justitiële contacten</b> | <b>125</b> |
| 4.1. Het probleemgedrag   | 128        |
| 4.2. Het delinquent gedrag  | 132        |
| 4.3. Het hebben van justitiële contacten  | 137        |
| 4.4. Samenvatting   | 141        |
| <b>5. Besluit</b>   | <b>142</b> |

|   |         |
|---|---------|
| <b>HOOFDSTUK 5. Kwalitatieve aanvullingen</b>   | 144     |
| <b>1. De klasobservaties</b>  | 144     |
| 1.1. Bedoeling  | 144     |
| 1.2. Uitwerking   | 147     |
| 1.3. De belangrijkste vaststelling  | 149     |
| 1.3.1. Beschrijving van enkele klassituaties  | 149     |
| 1.3.1.1. Klassituaties die de maatschappelijke kwetsbaarheid afbouwen                                   | 150     |
| 1.3.1.2. Klassituaties die de maatschappelijke kwetsbaarheid versterken                                 | 155     |
| 1.3.2. Een mogelijk antwoord op de vragen uit het cross-sectional onderzoek                             | 159     |
| 1.3.3. Het schooloptreden en de maatschappelijke kwetsbaarheid van de leerlingen                        | 168     |
| <b>2. Interviewing ouders</b>   | 170     |
| 2.1. De verwerking  | 171     |
| 2.2. De resultaten  | 176     |
| 2.2.1. Frequentieverdelingen  | 176     |
| 2.2.2. Samenhang tussen de factoren   | 180     |
| 2.3. Besluit  | 183     |
| <br><b>HOOFDSTUK 6. BEVINDINGEN UIT HET FOLLOW UP ONDERZOEK</b>   | <br>185 |
| <b>1. De onderzoeksgroep</b>  | 185     |
| <b>2. De resultaten</b>   | 186     |
| 2.1. Wie viel weg bij de 2e meting ?  | 186     |
| 2.2. De evolutie van de maatschappelijke kwetsbaarheid  | 187     |
| 2.2.1. Algemeen   | 187     |
| 2.2.2. Contrastgroepen  | 188     |
| 2.2.3. Correlaties tussen M.K.-factoren   | 192     |
| 2.3. Evolutie van de M.K. op de schoolkenmerken   | 193     |
| 2.3.1. Evolutie in schoolervaring   | 193     |
| 2.3.1.1. Gemiddelden  | 193     |
| 2.3.1.2. Correlaties  | 194     |
| 2.3.1.3. Contrastgroepen  | 196     |
| 2.3.2. Evolutie in schooloptreden   | 197     |
| 2.3.2.1. Gemiddelden  | 197     |
| 2.3.2.2. Correlaties  | 198     |
| 2.3.2.3. Contrastgroepen  | 200     |
| 2.4. Samenvatting   | 200     |
| <br><b>DEEL III. SCHOOL, DELINQUENTIE EN MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID. SAMENVATTING EN BESPREKING</b> | <br>202 |
| <b>BIBLIOGRAFIE</b>   | 211     |
| <b>BIJLAGEN</b>   |         |

## BIJLAGEN

### 1. Tabellen

- Tabel 1. Probleemgedrag van de jongere per studiejaar. Percentages
- Tabel 2. Schoolervaring van de jongere per studiejaar. Percentages.
- Tabel 3. Beschrijving van de maatschappelijke kwetsbaarheid uit leerlingen- en leerkrachteninformatie per studiejaar
- Tabel 4a. Meest M.K.-gezin : Gemiddelde kwetsbaarheid op de M.K. variabelen (N=42)
- Tabel 4b. Minst M.K.-gezin : Gemiddelde kwetsbaarheid op de M.K. variabelen (N=47)
- Tabel 5a. Meest M.K.-jongere : Gemiddelde kwetsbaarheid op de M.K. variabelen (N=42)
- Tabel 5b. Minst M.K.-jongere : Gemiddelde kwetsbaarheid op de M.K. variabelen (N=43)
- Tabel 6a. Meest M.K.-schooloptreden : Gemiddelde kwetsbaarheid op de M.K. variabelen (N=40)
- Tabel 6b. Minst M.K.-schooloptreden : Gemiddelde kwetsbaarheid op de M.K. variabelen (N=26)
- Tabel 7a. Meest M.K.-probleemgedrag : Gemiddelde kwetsbaarheid op de variabelen (N=42)
- Tabel 7b. Minst M.K.-probleemgedrag : Gemiddelde kwetsbaarheid op de variabelen (N=51)
- Tabel 8a. Meest M.K.-gerechtelijk optreden : Gemiddelde kwetsbaarheid op de M.K. variabelen (10)
- Tabel 8b. Minst M.K.-gerechtelijk optreden : Gemiddelde kwetsbaarheid op de M.K. variabelen (210)
- Tabel 9a. Eerste meting. Correlaties tussen indicatoren van schoolervaring
- Tabel 9b. Tweede meting. Correlaties tussen indicatoren van schoolervaring
- Tabel 10a. Eerste meting. Correlaties tussen indicatoren van schoolervaring en andere kwetsbaarheidskenmerken
- Tabel 10b. Tweede meting. Correlaties tussen indicatoren van schoolervaring en andere kwetsbaarheidskenmerken
- Tabel 11a. Meest M.K.-schoolervaring. Gemiddelde kwetsbaarheid op indicatoren bij 1e en 2e meting
- Tabel 11b. Minst M.K.-schoolervaring. Gemiddelde kwetsbaarheid op indicatoren bij 1e en 2e meting
- Tabel 12a. Eerste meting. Correlaties tussen indicatoren van het schooloptreden
- Tabel 12b. Tweede meting. Correlaties tussen indicatoren van het schooloptreden
- Tabel 13a. Eerste meting. Correlaties tussen indicatoren van het schooloptreden en andere kwetsbaarheidskenmerken
- Tabel 13b. Tweede meting. Correlaties tussen indicatoren van het schooloptreden en andere kwetsbaarheidskenmerken
- Tabel 14a. Eerste meting. Correlaties tussen indicatoren van het schooloptreden en de M.K. factoren
- Tabel 14b. Tweede meting. Correlaties tussen indicatoren van het schooloptreden en de M.K. factoren

**2. Gebruikte instrumenten**

- A. Vragenlijst leerlingen
- B. Vragenlijst leerkrachten
- C. Vragenlijst ouders
- D. Observatieschema

**3. Samenvatting klasobservaties**

**4. Verwerkingsschema ouderbevraging**

## Inleiding

De centrale vraag in deze studie is of de school van invloed is op de ontwikkeling van delinquent gedrag bij jongeren en zo ja, op welke wijze ?

Wij hebben redenen om te veronderstellen dat de school een rol speelt bij de delinquentieontwikkeling.

Vooreerst blijkt uit een aanzienlijk aantal onderzoeken dat slecht functioneren op school gepaard gaat met meer delinquentie (zie o.m. ELLIOTT en VOSS, 1974 ; RUTTER, e.a., 1979 ; NIJBOER en DIJKSTERHUIS, 1983 ; JUNGER-TAS, 1983). Meer nog, bij sommige leerlingen zou het vervroegd schoolverlaten een gunstig effect hebben op hun delinquent gedrag (zie o.m. ELLIOTT en VOSS, 1974 ; LEBLANC, e.a., 1979).

In eigen onderzoek vonden wij dat jeugdwerkloosheid en delinquentie niet rechtstreeks samenhangen : de school blijkt een belangrijke intermediaire rol te spelen (VETTENBURG, WALGRAVE en VAN KERCKVOORDE, 1984). Ook vonden wij dat de school van belang is bij de attitude-ontwikkeling over delinquentie bij leerlingen (VETTENBURG en WALGRAVE, 1981).

Deze bevindingen versterken het vermoeden van een criminogene werking van de school.

In het licht daarvan dient dan ook de leerplichtverlenging in vraag gesteld te worden. Een langere verplichte deelname aan het onderwijs zou een verhoging van delinquent gedrag kunnen meebrengen. Uiteraard heeft de leerplichtverlenging maar supplementaire gevolgen voor de leerlingen die vòòr hun 18 jaar de school willen verlaten. Concreet betreft dit hoofdzakelijk de leerlingen van het beroepsonderwijs. In deze onderwijsrichting doen zich nu reeds de meeste problemen voor : er wordt meer gedubbeld en gespijbeld en de leerlingen zijn er meer schoolmoe. Verplicht langer op school blijven zou juist voor deze groep risico's kunnen inhouden. De aangekondigde kwaliteitsverbetering van het beroepsonderwijs is dan ook erg belangrijk.

Het merendeel van het delinquent gedrag bij jongeren behoort tot de normale adolescentieontwikkeling en verdwijnt na verloop van tijd. Problematisch wordt het wanneer dit gedrag na de adolescentie niet overgaat en ernstigere vormen aanneemt. Het is vooral over deze persisterende delinquentie dat men zich zorgen dient te maken.

De hoger geformuleerde vraag wordt dan : draagt de school bij tot het ontwikkelen van persisterende delinquentie, of anders geformuleerd : belemmert de school het verdwijnen van de normale delinquentie bij sommige jongeren ?

Dit betekent niet dat 'onbehoorlijk' gedrag (bv. alcoholgebruik, opzettelijk lesstoren) buiten beschouwing blijft. Het wordt evenwel onderzocht als een mogelijke indicatie voor persisterende delinquentie.

De gestelde problematiek wordt onderzocht vanuit de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid.

Het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid is een interactioneel proces tussen de maatschappelijk zwakkere en de maatschappelijke instellingen, waarin de culturele discrepantie tussen beide een essentiële rol speelt. De cultuur van de zwakkere wordt niet gewaardeerd en aanvaard door de instellingen, terwijl de cultuur van deze laatste te ver afstaat om door de maatschappelijk kwetsbaren te kunnen worden bijgetreden.

Wij veronderstellen dat de school de maatschappelijke kwetsbaarheid van bepaalde jongeren verhoogt, waardoor het risico op delinquent gedrag en op justitiële contacten toeneemt.

Het onderzoek werd uitgevoerd bij leerlingen van het beroepsonderwijs. In deze onderwijsrichting zijn immers het grootste aantal maatschappelijk kwetsbaren te verwachten en bovendien heeft de leerplichtverlenging vooral voor deze leerlingen consequenties. Dit betekent niet dat wij de beroepsschoolleerlingen nog meer willen stereotyperen.

Integendeel, door hun gedrag te bestuderen in zijn bredere sociale context (cultuurvarianten tussen bevolkingsgroepen) menen wij dat de studie kan bijdragen tot de afbouw van bestaande stereotypen en kan leiden tot preventiemaatregelen die een verbetering van hun schoolsituatie meebrengen.

Voorliggende studie omvat drie delen :

In een eerste deel wordt met literatuurgegevens verantwoord waarom wij ons vanuit jeugdcriminologisch oogpunt toespitsen op de school ; vervolgens beschrijven wij de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid als een verklaringsmodel voor de relatie school en delinquentie.

In het tweede deel wordt het empirisch onderzoek gerapporteerd. Na de probleemformulering en de uitwerking van het onderzoeksopzet, worden in hoofdstuk 4 de resultaten van de leerlingen- en leerkrachtenbevraging weergegeven ; deze worden in hoofdstuk 5 aangevuld met gegevens uit de klasobservaties en de ouderbevraging. Het laatste hoofdstuk van dit deel bevat de bevindingen van het follow up onderzoek.

In het derde deel, tenslotte, worden de belangrijkste resultaten samengevat en besproken.



## DEEL I - HET THEORETISCH KADER

### HOOFDSTUK 1

#### HET VERBAND TUSSEN DE SCHOOL EN DELINQUENTIE : LITERATUURGEGEVENS

##### Inleiding

In dit hoofdstuk willen wij verantwoorden waarom wij ons vanuit jeugdcriminologisch oogpunt toespitsen op de school.

Literatuurgegevens en eigen onderzoeksbevindingen leveren ons voldoende materiaal om te veronderstellen dat de school een zeer belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van delinquent gedrag bij de jongeren.

Vrijwel alle onderzoeken rond deze problematiek komen tot de vaststelling dat er een verband bestaat ; over de interpretatie en de richting van dit verband is men het minder eens.

Wij geven hier eerst de belangrijkste onderzoeksbevindingen (punt 1) en gaan vervolgens in op enkele -voor deze problematiek belangrijke- theoretische perspectieven en modellen (punt 2). De commentaar op de theoretische modellen vormt de aanzet voor de uitbouw van een eigen theorie in hoofdstuk 2.

##### 1. Enkele belangrijke onderzoeksbevindingen

Er bestaat een enorme hoeveelheid publikaties over het thema 'school en delinquentie'. Het geven van een volledig overzicht valt buiten het opzet van dit werk (voor een literatuuroverzicht zie : WALGRAVE, 1980b ). Hier volstaat het om met onderzoeksgegevens aan te tonen dat het vanuit preventief criminologisch oogpunt verantwoord én noodzakelijk is om de relatie school en delinquentie te bestuderen. Dat wij ons hierbij beperken tot het verband tussen de 'schoolvariabelen' en delinquentie betekent niet dat wij andere factoren zoals sociale klasse, leeftijd en geslacht onbelangrijk vinden voor de verklaring van delinquent gedrag bij jongeren.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Deze variabelen krijgen meer aandacht in hoofdstuk 2.

### 1.1. Ongunstige schoolsituatie en delinquentie

Naargelang van het theoretische uitgangspunt wordt de factor 'schoolsituatie' verschillend opgevuld. Zo bv. omvat 'functioneren op de school' bij NIJBOER en DIJKSTERHUIS (1983) volgende vier topics : de motivatie, het toekomstperspectief, de schoolbeleving en het spijbelen. Bij JUNGER-TAS (1983) is 'functioneren op school' een component van 'schoolintegratie' ; het houdt in : 'schoolprestaties' en 'sociaal gedrag op school'. In ons eigen onderzoek (VETTENBURG, WALGRAVE en VAN KERCKVOORDE, 1984) werd de factor 'schoolkwetsbaarheid' opgebouwd uit de 'formele schoolstatus', de 'schoolbeleving' en '-bejegening' en de 'hulp bij het schoollopen'.

Ondanks deze uiteenlopende operationaliseringën kwamen al deze studies tot de conclusie dat hoe negatiever de schoolgegevens waren (prestaties, gedrag, beleving, enz.), hoe meer delinquentie voorkwam.

Wij gaan hier iets gedetailleerder op in.

#### Het opleidingsniveau

JUNGER-TAS (1983) stelt vast, in een studie met zelfgerapporteerde delinquentie, dat jongeren met een hogere opleiding minder delicten opgeven. Het opleidingsniveau blijkt zelfs belangrijker te zijn dan de leeftijd en de sociale klasse (gemeten naar het beroep van de vader). Ook de aard van het delict hangt samen met het opleidingsniveau : leerlingen uit de hogere opleidingen begaan (relatief) vaker vermogensdelicten en minder vaak agressieve feiten.

Hetzelfde onderzoek toont ook dat het opleidingsniveau belangrijk is voor de justitiële contacten, het blijkt een sterkere factor te zijn dan de sociaal economische status (SES). Zelfs bij het constant houden van de delictfrequentie gaat een lagere opleiding gepaard met meer officieel ingrijpen.

Onze dossieranalyse (VETTENBURG, WALGRAVE en VAN KERCKVOORDE, 1984) leverde gelijkaardige resultaten op : jongeren met verhoudingsgewijs een lager opleidingsniveau worden, zowel op parket- als jeugdrechtsbankniveau, harder aangepakt.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Op parketniveau lopen zij meer kans om doorverwezen te worden naar de jeugdrechter ; op jeugdrechtsbankniveau riskeren zij meer 'onder toezichtstelling' of 'thuis met voorwaarden' dan 'zonder gevolg of berisping'.

Het schoolfunctioneren

Het onderzoek van NIJBOER en DIJKSTERHUIS (1983) toont een samenhang aan tussen slecht functioneren op school en delinquentie. Zij stellen vast dat zowel vermogens-, gewelds- en verkeersdelicten meer gepleegd worden door de leerlingen die in conflict komen met de school, die een lage waardering of motivatie hebben voor de school en die slechtere prestaties leveren.

JUNGER-TAS (1983) onderzoekt of de 'schoolintegratie' van de leerlingen verband houdt met hun delinquent gedrag.<sup>3</sup> Zij stelt vast dat het schoolfunctioneren (nl. schoolprestaties en sociaal gedrag op school) en de band met de school (o.a. graag naar school gaan, relatie met leerkrachten, belangrijkheid van het oordeel van de leerkracht, van cijfers) zeer sterk samenhangen met delinquentie, en ook dat de geconstateerde samenhang het sterkst geldt voor het schoolfunctioneren. Van de jongeren die goed functioneren geeft iets meer dan een derde delicten op, van hen die uitgesproken slecht functioneren geven praktisch allen delicten op. Verder blijkt de schoolintegratie ook van invloed op het justitiële contact : hoe ongunstiger de schoolintegratie, hoe ernstiger het justitiële contact.

Zelf kwamen wij ook tot gelijkaardige resultaten. Wij vonden een vrij sterk verband tussen de 'schoolkwetsbaarheid' (o.a. formele schoolstatus, bejegening, appreciatie en hulp bij het schoollopen) en de justitiële kwetsbaarheid ( $r=.31$  ;  $p < .001$ ).<sup>4</sup> Jongeren met een lage schoolpositie zijn justitieel kwetsbaarder : zij stellen frequenter delinquente gedragingen en hebben meer contact met de justitiële diensten. Meer nog, ook bij het constant houden van het feitelijk gedrag draagt een sterkere schoolkwetsbaarheid bij tot het hebben van meer justitieel contact (VETTENBURG, WALGRAVE en VAN KERCKVOORDE, 1984).

<sup>3</sup> Schoolintegratie bestaat uit twee indexen : 1. band en betrokkenheid bij school en 2. functioneren op school (schoolprestaties en sociaal gedrag op school)(JUNGER-TAS, 1983, p.46-47).

<sup>4</sup> Schoolkwetsbaarheid en justitiële kwetsbaarheid verwijzen naar de term 'maatschappelijke kwetsbaarheid'. Dit begrip wordt in hoofdstuk 2 omschreven.

LEBLANC (1984) bestudeert de samenhang tussen schoolonaangepastheid (schooldelinquentie en -deviantie)<sup>5</sup> en delinquentie. Hij vond dat 46% van de leerlingen onaangepast schoolgedrag stellen. Vrijwel al deze leerlingen (nl. 98,5%) hebben in meer of mindere mate delinquent gedrag gepleegd. Anderzijds ging hij ook na in welke mate jonge ernstige delinquenten ook problemen van schoolonaangepastheid vertoonden. Bij 9,4% waren er geen schoolproblemen, bij 36,6% in geringe mate en 53,9% vertoonden ernstige schoolonaangepastheid. Volgens LEBLANC is schoolonaangepastheid geen noodzakelijke voorwaarde voor delinquent gedrag, maar ze hangt er wel heel sterk mee samen.

Concluderend menen wij te mogen zeggen dat al deze resultaten aantonen dat een ongunstige schoolsituatie in sterke mate samenhangt met het stellen van delinquent gedrag ; het schoolfunctioneren is niet alleen van invloed op het eventueel delictueel gedrag van jongeren, maar tevens -en dit los van het feitelijk gedrag- ook op de aard en de frequentie van het justitieel optreden.

### Spijbelen

Spijbelen kan gezien worden als een indicator voor slecht schoolfunctioneren. Toch wordt dit verschijnsel in de criminologische literatuur dikwijls als een afzonderlijke variabele bestudeerd. Spijbelen is ook te zien als een tussenliggende variabele, waarvan men kan veronderstellen dat hij een faciliterende en versterkende factor is (JUNGER-TAS, 1983).

Heel wat onderzoek toont een sterk verband aan tussen spijbelen en delinquentie.

Het onderzoek van NIJBOER en DIJKSTERHUIS (1983) gaf aan dat van de vijftien hoogst met delinquentie correlerende factoren, spijbelen -na alcoholgebruik- de tweede plaats inneemt. Het spijbelen correleert met vier delictgroepen, van .10 tot .30. De sterkste samenhang wordt gevonden tussen spijbelen en 'kruimeldiefstal' (o.a. winkeldiefstal, thuis geld wegnemen en vernieling) (1984). Ook uit de resultaten van JUNGER-TAS (1983) blijkt dat de omvang van de delinquentie en de aard

---

<sup>5</sup> Schooldelinquentie omvat o.a. diefstal en vernieling van voorwerpen behorend tot de school ; schooldeviantie houdt o.m. in : opzettelijk lesstoren, spieken, spijbelen.

van de justitiecontacten samenhangen met de spijbelfrequentie. HAUBER, TOORNVLIET en WILLEMSE (1986) stellen vast dat spijbelaars frequenter delinquent gedrag stellen dan niet-spijbelaars. Dit geldt vooral voor vandalisme en diefstal.

Toch is het niet zo dat spijbelende leerlingen delinquent gedrag stellen tijdens de uren dat zij spijbelen (FARRINGTON, 1980). Dat doen zowel spijbelaars als niet-spijbelaars buiten de werktijd (DE VRIES, 1987).

Na deze beperkte gang door de onderzoeksresultaten menen wij overtuigend materiaal te hebben aangebracht : school en delinquentie hangen samen. Maar er is nog meer. Sommige van deze onderzoeken vergeleken de invloed van het gezin en van de school op de delinquentie. De schoolfactor kwam als de belangrijkste predictor uit deze vergelijking. In eigen onderzoek (VETTENBURG, WALGRAVE en VAN KERCKVOORDE, 1984) toonde een multiple regressieanalyse aan dat de schoolkwetsbaarheid in belangrijkere mate bijdroeg tot de verklaarde variantie van de justitiële kwetsbaarheid dan de ouderconformiteit en het beroepsniveau van de ouders.<sup>6</sup>

JUNGER-TAS (1983) stelde vast dat delinquentie en het hebben van justitieel contact sterker samenhangen met het opleidingsniveau dan met de sociaal-economische status (gemeten naar het beroep van de vader). Ook HARTNAGEL en TANNER (1982) komen tot soortgelijke bevindingen.

In de volgende paragraaf wordt de samenhang 'school-delinquentie' nog versterkt vanuit een andere invalshoek.

### 1.2. Het effect van het schoolverlaten

Diverse onderzoekers stellen vast dat het verlaten van de school delinquentieverminderend werkt.

PHILLIPS en KELLY (1979) vonden een daling van delinquent gedrag op de afstudeerleeftijden. Deze bevinding werd ook bevestigd door MCKISSACK (1967 en 1973). KVARACEUS (1945) en ELLIOTT (1966) stelden zelfs een vermindering vast van delinquentie tijdens de zomervakantie.

---

<sup>6</sup> De respectievelijke bèta-waarden zijn : .15, .05 en .05.  
Voor de operationalisering van de begrippen zie hoofdstuk 2, punt 7  
of VETTENBURG, WALGRAVE en VAN KERCKVOORDE, 1984, p. 108, e.v.

ELLIOTT en VOSS (1974) vonden dat het vervroegd schoolverlaten (d.w.z. zonder de studierichting te voltooien ; in het Engels : drop-outs) gepaard gaat met een reductie aan delinquente activiteiten. Dit wordt ook bevestigd door de studies van MUKHERJEE (1971) en LEBLANC, BIRON en PRONOVOST (1979).

Dit gunstig effect zou evenwel maar blijvend zijn als deze schoolverlaters terecht kunnen op de arbeidsmarkt (BACHMAN, e.a., 1978 ; PRONOVOST et LEBLANC, 1980).

Deze resultaten worden omwille van methodologische zwakheden in twijfel getrokken door THORNBERRY, MOORE en CHRISTENSON (1985). Volgens hen is de follow up-periode van deze onderzoeken te kort om het blijvend effect van dropout te meten en bovendien wordt er niet gecorrigeerd voor de leeftijd. De leeftijd kan immers een belangrijke door-kruisende factor zijn aangezien de delinquentie van jongeren sterk vermindert rond 16-17 jaar en het vervroegd schoolverlaten zich dikwijls rond deze leeftijd situeert. De auteurs doen het onderzoek van ELLIOTT en VOSS opnieuw, maar met een follow up tot 25 jaar en met controle voor de leeftijd en de post-schoolervaringen (werk, huwelijk). In tegenstelling tot ELLIOTT en VOSS vinden zij niet dat de delinquentie bij dropouts daalde na het schoolverlaten. Integendeel, bij twee leeftijdsgroepen (nl. deze die op 16 en op 18 jaar de school verlieten) was er zelfs een toename. Verder vinden zij dat de delinquentie bij dropouts eerder geleidelijk afneemt vanaf 20 jaar en stabiliseert rond 23 jaar. Bij de niet-dropouts daalt de delinquentie zeer sterk rond 16 jaar en stabiliseert rond 18 jaar.

Ons inziens volstaat dit niet om de resultaten van de eerste onderzoeken te weerleggen. Er blijken reeds grote verschillen te zijn in delinquentiegraad tussen dropouts en niet-dropouts op 13-14 jaar, die nog toenemen met de leeftijd. Wanneer men de delinquentiegraad niet onder controle houdt is dit een door-kruisende factor ; men weet niet of dropouts niet nog meer delinquentie hadden begaan als zij op school waren gebleven.

### 1.3. De richting van het verband

Heel wat studies stoppen bij het vaststellen van het verband tussen schoolfalen en delinquentie, maar onderzoeken niet de causaliteit van het verband. Veroorzaakt slecht functioneren op school het delinquent gedrag of is het omgekeerd, of is er een wederzijdse beïnvloeding, of worden beide factoren beïnvloed door gemeenschappelijke factoren?

PHILLIPS en KELLY (1979) gingen in hun artikel "School failure and delinquency. Which cause which?" expliciet in op de oorzakelijkheid van het verband.

Zij onderzochten hiertoe twee veronderstellingen.

Enerzijds, als het schoolfalen delinquent gedrag veroorzaakt dan zal elke reductie in het schoolfalen (inclusief het schoolverlaten) leiden tot een reductie in delinquent gedrag. Deze veronderstelling wordt door meerdere onderzoeken ondersteund (o.m. ELLIOTT, 1966 ; ELLIOTT and VOSS, 1974 ; MUKHERJEE, 1971 ; KVARACEUS, 1945 ; McKISSACK, 1967, 1973).

Anderzijds, veronderstellen deze auteurs dat delinquentie het schoolfalen kan beïnvloeden. Zij achten het aannemelijk dat leerkrachten negatiever staan t.a.v. delinquenten en hen hierdoor minder punten geven. Maar het delinquent gedrag op zich kan geen negatieve reactie uitlokken bij de leerkrachten.<sup>7</sup> Delinquenten zullen zich ook storend gedragen in de klas en dit zal aanleiding geven voor de lagere cijfers. Storend gedrag in de klas is dus een intermediaïrende factor tussen delinquentie en schoolfalen. Het onder controle houden van een intermediaïrende factor laat zich voelen op het verband tussen een eerste en een volgende variabele.<sup>8</sup> Twee onderzoeken (HIRSCHI, 1969 ; PHILLIPS, 1974) tonen aan dat controle voor deze variabele niet van invloed is op deze relatie.

Hieruit besluiten zij dat '... the school failure delinquency model remains tenable, while the delinquency school failure model is not supported by the available data' (p. 202).

---

<sup>7</sup> De auteurs steunen zich hierbij op de bevinding van HIRSCHI (1969, p.115).

<sup>8</sup> De auteurs verwijzen hiervoor naar ROSENBERG (1968, hoofdstuk 3).

Het schoolfalen is dus van invloed op de ontwikkeling van delinquent gedrag bij de leerlingen. De volgende vraag is dan : wat beïnvloedt het schoolfalen ? Wij hernemen dit verder.

Concluderend kunnen wij op grond van de hier aangehaalde onderzoeksgegevens stellen dat het verantwoord is om de relatie 'school-delinquentie' te bestuderen. Er is een verband, maar hoe dient het verklaard te worden ? Vanuit deze vraag analyseren wij in het volgend punt enkele belangrijke theoretische modellen. Hoe het verband verklaard wordt is van bijzonder belang omdat verschillende verklaringen tot erg uiteenlopende oplossingen kunnen leiden.

## 2. Theoretische verklaringen

De relatie school-delinquentie werd in de literatuur vanuit verschillende theoretische perspectieven bestudeerd. Wij gaan hieronder in op enkele belangrijke theoretische stromingen voor de verklaring van delinquent gedrag. Voor de keuze van de perspectieven hebben volgende criteria meegespeeld : het schoolfunctioneren, d.w.z. de school als instelling met aansluitingen naar het belevingsniveau van de individuele leerlingen en de relaties tussen leerling en leerkracht, moest een plaats kunnen krijgen in het verklaringsmodel én het moest behoren tot een theoretische stroming met voldoende verklaringskracht.

Bij de bespreking van de perspectieven wijzen wij ook telkens op de zwakheden van de benaderingswijze. Elk theoretisch interpretatiekader geeft zijn specifiek, maar beperkt inzicht. De laatste jaren raakt men er binnen de criminologie meer en meer van overtuigd dat delinquent gedrag het best kan verklaard worden door een combinatie en/of integratie van elementen uit verschillende theoretische perspectieven (zie o.m. ELLIOTT, AGETON and CANTER, 1979 ; JUNGER-TAS, 1981 ; NIJBOER en DIJKSTERHUIS, 1983 ; RUTTER and GILLER, 1983). Wij bespreken verder enkele integratieve modellen (zie punt 2.5.).

Deze kritieken zullen belangrijke aandachtspunten zijn bij de formulering van een eigen verklaringsmodel in hoofdstuk 2.



### 2.1. Het strainperspectief

In dit perspectief wordt delinquent gedrag gezien als een antwoord op spanningen en frustraties. De "strain" of de "stress" is het gevolg van een discrepantie tussen de aspiraties die mensen hebben en hun verwachtingen om deze aspiraties met legale middelen te kunnen bereiken. Delinquentie is een middel om die gewenste doelen toch te bereiken.

De meest invloedrijke vertegenwoordiger van dit perspectief is onmiskenbaar MERTON. In zijn werk "Social Structure and Anomie" (1938) wees hij er op dat de Amerikaanse samenleving gekenmerkt is door een onevenwicht tussen de cultureel bepaalde waarden en doelstellingen en de geïnstitutionaliseerde middelen om deze doelstellingen te bereiken. Van de ene kant wordt een aantal doelstellingen (zoals vrijheid, succes, bezit en macht) als bijzonder nastrevenswaard voorgesteld, maar anderzijds zijn deze doeleinden voor de meerderheid van de bevolking niet bereikbaar. Dit creëert een toestand van anomie, van relatieve normeloosheid, waarin de conventionele normen hun impact op het menselijk handelen verliezen, wat kan leiden tot delinquent gedrag.

De spanning die voortkomt uit de discrepantie tussen doelstellingen en middelen kan volgens MERTON op vijf verschillende manieren opgeheven worden, afhankelijk van de opstelling die men heeft t.a.v. de culturele doeleinden en de institutionele middelen.<sup>9</sup> Deze opstelling zal o.m. afhangen van de positie die men heeft binnen de sociale structuur.

De impact van de anomietheorie van MERTON is zeer groot geweest. Na het verschijnen van vermeld artikel in 1938 zijn er verschillende studies verschenen die de band tussen anomie en een of andere vorm van afwijkend gedrag hebben aangetoond. In het bibliografisch overzicht van COLE en ZUCKERMAN (1964) worden meer dan honderd theoretische en meer dan tachtig empirische bijdragen vermeld.

---

<sup>9</sup> De vijf reactiewijzen komen kort weergegeven hierop neer :  
- conformisme : doelstellingen en middelen worden aanvaard ;  
- innovatie : doelstellingen aanvaard, middelen verworpen ;  
- ritualisme : doelstellingen niet, middelen wel aanvaard ;  
- retraitsme : doelstellingen en middelen worden verworpen ;  
- rebellie : doelstellingen en middelen worden verworpen en vervangen vanuit een ander maatschappijbeeld.

Wij gaan hier in op twee belangrijke specificaties van de anomie-theorie, nl. de bijdrage van COHEN en deze van CLOWARD en OHLIN.

COHEN (1958) gaat in op de vraag waarom zoveel delinquent gedrag geen manifest doel of nut heeft, maar eerder schijnt voort te komen uit een geest van negativisme, balorigheid, enz. Hij meent dit te kunnen verklaren vanuit het verschil in socialisatie tussen de onderscheiden sociale klassen. De socialisatie van kinderen uit het middenmilieu rust hen veel beter uit om maatschappelijk succes te behalen dan de socialisatie van het lagere milieu. Vandaar dat arbeiderskinderen dan ook meer falen en vernederd worden in de schoolsituatie. Als antwoord op hun statusfrustratie kunnen deze kinderen aansluiten bij een delinquente subcultuur, waar tegengestelde waarden heersen. De delinquente subcultuur typeert COHEN als "nonutilitarian, malicious and negativistic". Volgens hem kan dit verklaard worden door het feit dat deze jongeren ook in zekere mate het dominante waardensysteem geïnternaliseerd hebben. Hierdoor dreigt de voldoening over het gekozen alternatief te verminderen. Daarom nemen zij hun toevlucht tot reactie-formatie : zij verwerpen niet alleen het dominant waardensysteem, zij doen dit ook vol rancune. Zij verheerlijken het verzet,gedragen zich agressief.

De straintheoretici CLOWARD en OHLIN (1961) hebben geprobeerd de anomietheorie te combineren met de differentiële associatietheorie van SUTHERLAND.

Ook volgens hen ligt de motivatie voor delinquent gedrag in de beperkte mogelijkheden om de conventionele doeleinden te bereiken. Maar niet alleen toegang tot de "legitieme" ook deze tot de "illegitieme" middelen is van belang voor de keuze van het oplossingsgedrag. Vooral kinderen uit de lagere sociale klasse ervaren de beperkte mogelijkheden voor het bereiken van de conventionele doeleinden. Dit leidt tot aliënatie en tot aansluiting bij delinquente subculturen waarin deviant gedrag kan geleerd en versterkt worden. M.a.w. delinquent gedrag zal pas dan als oplossing optreden als er ook delinquente modellen voorhanden zijn. Potentiële jonge delinquenten kunnen aansluiten bij één van de drie onderscheiden subculturen : de 'criminele' subcultuur waar volwassen criminele rolmodellen voorhanden zijn en waar de nadruk ligt op orde-lijke, rationele activiteiten gericht op economisch gewin ; de 'con-

flict' subcultuur, waar geen verband is tussen jeugd- en volwassen-delinquentie en waar de nadruk ligt op geweld en vechtpartijen tussen bendes ; en de "retraitist drug"-cultuur.

### Bespreking

De verdienste van het strainperspectief is ongetwijfeld de beklemtoning dat de culturele en structurele elementen van een samenleving een rol spelen in het delinquent gedrag. Maar zoals bij alle theoretische stromingen is de overaccentuering van hun uitgangspunt ook de belangrijkste bron van kritiek. Het strainperspectief vertoont enkele zwakheden die samen te vatten zijn onder de noemer van cultureel en structureel determinisme.

Een eerste opmerking betreft de basisveronderstelling dat er een consensus zou zijn over de na te streven waarden en normen. Terecht kan men zich afvragen of de internalisatie van de voornaamste succesdoelen wel zo totaal en algemeen is (JUNGER-TAS, 1981 ; WALGRAVE, 1980).

Bovendien is het ook niet zo evident dat de discrepantie tussen aspiraties en verwachtingen tot "stress" leidt (JUNGER-TAS, 1981 ; VETTENBURG en WALGRAVE, 1982). Meerdere onderzoeken tonen aan dat jongeren hun aspiraties aanpassen aan hun percepties over hun mogelijkheden (DOWNES, 1966 ; GOLD, 1965 ; JUNGER-TAS, 1972). Stemt men zijn aspiraties af op het haalbare dan vervalt ook de stress.

Een ander probleem is dat de beperktheid in middelen om bepaalde succesdoelen te bereiken en "delinquente subculturen" als kenmerken van de lagere sociale klasse worden gezien. Hierdoor kan het strainperspectief geen verklaring bieden voor de delinquentie in de hogere klassen (WALGRAVE, 1980 ; RUTTER en GILLER, 1983), en wordt het verband lagere sociale klasse en delinquentie te sterk gezien.

Het strainperspectief geeft ook geen verklaring voor het voorbijgaand karakter van het merendeel van de jeugddelinquentie. Heeft de delinquentievermindering rond 16-17 jaar te maken met strain-vermindering ? Waardoor wordt deze teweeggebracht en waarom niet bij iedereen ? Of worden met de leeftijd andere oplossingen gevonden ?

Deze kritieken kunnen een verklaring zijn voor de geringe empirische ondersteuning die dit perspectief kreeg.

JUNGER-TAS (1981) voerde, aan de hand van een groot aantal onderzoeken, een empirische toetsing uit van dit perspectief. Haar conclusie was dat veel van wat in de stress-theorieën wordt uitgewerkt, niet door feiten wordt bevestigd : discrepantie tussen aspiraties en verwachtingen werd niet gevonden in relatie met delinquent gedrag ; gespecialiseerde gangs heeft men niet kunnen vinden ; statusdeprivatie, reactieformatie, enz. corresponderen niet met de delinquente realiteit (p. 14).

BRUINSMA en KLOK (1985) onderzoeken de relatie schoolsatisfactie en crimineel gedrag vanuit het strain-, het controle- en het cultureel-deviantieperspectief. Het strainperspectief komt er het slechtste uit. De twee relevante variabelen (nl. motivatie en relatieve prestatie) blijken geen samenhang te vertonen met de delinquentie.

De zwakheden en de vermelde aanvullingen op deze stroming maken duidelijk dat een verklaring van delinquent gedrag vanuit het strainperspectief niet volstaat. Minstens zijn aanvullingen nodig, waarin enerzijds rekening wordt gehouden met de individuele beleving en verwerking van de eigen sociale situatie en anderzijds de grond van de differentiële toegang tot de middelen wordt in vraag gesteld.

## 2.2. De sub-culturele benadering

Zoals in de anomie-theorieën wordt ook in dit perspectief verondersteld dat de delinquentie zich vooral situeert in de lagere sociale klasse. Maar dit wordt niet verklaard vanuit spanningen of frustraties. Men gaat ervan uit dat binnen deze gedifferentieerde en heterogene samenleving verschillende subculturen bestaan, met sterk uiteenlopende waardenstelsels. Delinquentie volgt uit een socialisatie conform de normen van de eigen subcultuur. Het gedrag dat correspondeert met de normen van bepaalde subculturen wordt door de 'mchtigste' subculturen als delinquent bestempeld. M.a.w. delinquent gedrag is binnen de eigen subcultuur 'normaal' gedrag en wordt op dezelfde manier geleerd als elk ander sociaal gedrag.

Delinquentie heeft in dit perspectief alleen te maken met conflicterende waardenstelsels en niet met een ongelijke positie in de sociale structuur. Wel nemen de meeste auteurs die met het cultuurbegrip werken aan dat het cultuurpatroon verschillend is naargelang van de sociale klasse (MILLER, 1958 ; RUTTER en GILLER, 1983).

Een bijzondere plaats in deze benadering wordt ingenomen door SUTHERLAND met zijn 'differentiële associatie'-theorie (1939). SUTHERLAND gaat eveneens uit van een heterogene samenleving met tegenstrijdige (gunstige of ongunstige) definities over wettelijke regels. Het principe van de differentiële associatie stelt dat iemand delinquent wordt door een overwicht aan gunstige definities over overtreding van de wet t.a.v. ongunstige definities. Delinquent gedrag wordt dus geleerd door associatie met delinquente cultuurpatronen. Dat leren betreft zowel de technieken van het plegen van het misdrijf, als de specifieke richting van de motieven, drijfveren, rationalisaties en houdingen.

### Bespreking

Ten aanzien van de subculturele benadering en de differentiële associatie werden heel wat bedenkingen geformuleerd.

Er zijn inderdaad heel wat onderzoeksgegevens die het idee versterken dat de omgang met delinquenten, delinquent gedrag bevordert. Enkele voorbeelden : veel jeugddelinquentie wordt in groep begaan ; er is een sterke samenhang tussen delinquent gedrag en het hebben van delinquente broers/zusters of ouders ; leven in regio's en in scholen met een hoge delinquentiegraad blijkt van invloed, enz. (zie RUTTER en GILLER, 1983). Maar het is wel de vraag of dit ligt aan een associatie met de dragers, dan wel aan een gemeenschappelijke criminogene beïnvloeding.

Terecht wijst JUNGER-TAS (1981) erop dat men uit het feit dat delinquent gedrag in een bepaalde cultuur veel voorkomt niet kan afleiden dat het er positief gewaardeerd wordt. Dit is een perfecte cirkelredenering. De gevolgtrekking wordt als oorzaak aangegeven.

Een ander probleem is -evenals bij de straintheorie- de determinerende rol van de cultuur. Delinquent gedrag wordt geleerd. De theoretici zien de mens hier als een passief recipiënt, kneedbaar tot elke vorm. Elke eigen bedoeling of oorspronkelijke motief wordt hem ontzegd (WALGRAVE, 1980 ; JUNGER-TAS, 1981). In een strikte toepassing van deze theorie is de mens niet in staat de normen van de eigen cultuurgroep te overtreden (SELLIN, 1938).

Een derde opmerking betreft het bestaan van conflicterende subculturen. Gaat het inderdaad om verschillen in waarden- en normen, dan wel om verschillen in sociale structuren. M.a.w. worden cultuurconflicten niet verward met belangenconflicten? "Ongelijkheid voor de wet heeft vaker te maken met ongelijke posities in de sociale structuren dan met normconflicten" (JUNGER-TAS, 1981, p. 16-17).

De veronderstelling van tegenstrijdige waardenstelsels tussen de onderscheiden klassen wordt tegengesproken door de bevinding van EMPEY (1978) "that the victims of most crime in high-delinquency socially disadvantaged areas are other poor people" en de bevindingen van KORNHAUSER (1978) "that slum-dwellers are as condemnatory of most delinquent acts as anyone else". De sub-cultuur benadering kan dan ook geen algemene verklaring geven voor delinquentie (RUTTER en GILLER, 1983). Dit is ook de mening van JUNGER-TAS (1981). Zij analyseert een groot aantal werken en komt tot de conclusie dat het verricht onderzoek geen groepen -noch klassen- heeft kunnen ontdekken met duidelijke verschillen in waarden t.a.v. traditionele criminaliteit.

Toch is deze benadering van bijzonder belang voor de visie op jeugddelinquentie. Bepaalde lichtere vormen van delinquent gedrag komen veelvuldig voor bij jeugdigen zij worden in deze groepen ook geaccepteerd en door de volwassenen getolereerd (MATZA, 1961). Er is hierin wel variatie, doch geen wezenlijk verschil, tussen de onderscheiden sociale klassen (RUTTER en GILLER, 1983). De hogere delinquentie in de adolescentieperiode is het gevolg van een 'normale' socialisatie binnen de jeugd-subculturen. Delinquent gedrag is bij jongeren een uitdrukking van de rebelse geest en onstuimigheid welke goed te rijmen valt met het soort spanningen die de positie van 'jeugdige' meebrengt. (MATZA, 1961). Dit betekent dat de delinquentie kan verminderen bij de overgang naar een volwassen-subcultuur, mede omdat er geen defecte ontwikkeling heeft plaatsgehad.

Deze visie kan dus wel licht werpen op de normale voorbijgaande jeugddelinquentie, en het belang van de peer group, maar biedt geen verklaring voor de persisterende en ernstige delinquentie. De empirische analyse van JUNGER-TAS (1981) bevestigt dat peer groups delinquent gedrag kunnen ondersteunen, maar niet kunnen beschouwd worden als alleen veroorzakers van dit gedrag.

### 2.3. Het interactionistisch perspectief

De kritiek op de vorige perspectieven betrof in hoofdzaak hun overaccentuering van de culturele en/of structurele aspecten, er ging geen of te weinig aandacht naar de subjectieve component bij de verklaring van delinquent gedrag.

Maar deze stromingen, begrijpbaar als reactie op de individualistisch-etnologische visies in de criminologie, hebben ook te weinig oog voor de wisselwerking tussen het sociaal systeem en personen. Sociale structuren functioneren via mensen, en worden er ook door beïnvloed. Tussen beiden is er een permanente wisselwerking. De structuren kunnen zelfs beschouwd worden als historische residuen van bepaalde interactieprocessen (WALGRAVE, 1980c). De aandacht voor deze processen vanuit het symbolisch interactionisme is dan ook een belangrijke aanvulling geweest.

Wij geven hier kort de belangrijkste ideeën van deze stroming weer.<sup>10</sup>

Volgens MEAD (1934), de grondlegger van het symbolisch interactionisme, komen het denken en het bewustzijn voort uit interactieprocessen die zich afspelen tussen mensen. Het denken vat hij op als een innerlijke conversatie. Dit impliceert het bestaan van een 'zelf'. Het 'zelf' is binnen het symbolisch interactionisme een sleutelbegrip ; het slaat op het reflexieve vermogen van de mens, nl. om zichzelf tot object van zichzelf te nemen. Het zelf ontwikkelt zich in interactie met anderen.

In de interactie tussen mensen heeft er een proces van interpretatie plaats : het gebaar van de andere krijgt een bepaalde betekenis, wordt een symbool. De interactie tussen mensen verloopt via symbolen : vandaar de naam 'symbolisch interactionisme'.

Het is uiteraard belangrijk dat een gebaar juist geïnterpreteerd wordt, nl. de betekenis krijgt die degene die het maakt ermee bedoelt. Hiertoe maakt de mens gebruik van het proces van 'role-taking' : men plaats zich tijdelijk en in gedachten in de positie van de andere.

---

<sup>10</sup> Hierbij werd vooral gebruik gemaakt van het werk van VAN HOOFF, J., Symbolisch interactionisme, Een overzicht en een poging tot evaluatie, Mens en maatschappij, 1973, 4.

Het zelf, dat zich ontwikkelt via interacties met anderen - bepaalt ook ons handelen. MEAD probeert evenwel determinisme te vermijden door in het zelf twee elementen te onderscheiden : het "ME", het sociale element of de geïnternaliseerde cultuur en het "I", het individuele element, het impulsieve en expressief deel van zichzelf.

Het symbolisch interactionisme gaat uit van een pluralistische en veranderlijke samenleving. De maatschappij is een geheel van op elkaar betrokken individuen die in voortdurende wisselwerking hun gedrag op elkaar afstemmen. Gingen de grondleggers van deze stroming uit van een consensus over de definitie van de situatie en van de rol van de interactiepartners, de recentere vertegenwoordigers beklemtoonden de potentiële conflictsituatie. VAN HOOFF (1973) waarschuwt er voor de bruikbaarheid van het interactionisme in twijfel te trekken door het in te lijven bij het 'consensus-' of bij het 'conflict-'model.

Volgens hem zijn in elk interactieproces beide elementen aanwezig ; "Interactie is überhaupt pas mogelijk wanneer er sprake is van gedeelde symbolen, doch daarbinnen kunnen tal van spanningen, onduidelijkheden, tegenstrijdigheden, etc. bestaan" (p. 350).

#### Het labelingsperspectief

De labelingbenadering is een toepassing van het symbolisch interactionisme op het criminologische veld. Kenmerkend voor dit perspectief is de beklemtoning van de effecten van de maatschappelijke reactie op de delinquentieontwikkeling.

Dit blijkt reeds duidelijk uit BECKER's (1963) definiëring van deviant gedrag : afwijkend gedrag is gedrag dat door de mensen met wie iemand interacteert als afwijkend wordt bestempeld.

Belangrijke vertegenwoordigers binnen deze stroming zijn o.m. LEMERT, 1951 ; KITSUSE, 1962 ; GOFFMAN, 1961 ; ERIKSON, 1964 ; BECKER, 1967 ; SCHUR, 1971. Zij droegen in belangrijke mate bij tot de ontwikkeling van het labelingsperspectief, een ontwikkeling die trouwens nog voortduurt.

Deze theoretici waren vooral geïnteresseerd in de ontwikkeling van de toevallige en incidentele-, tot bewuste en systematische delinquentie. Deze laatste wordt door LEMERT gedefinieerd als 'secundaire deviantie' : het regelovertreden verliest zijn incidenteel karakter en wordt een manifestatie van een 'deviante identiteit' (zelfbeeld waarin het regelmatig overtreden van een regel een geaccepteerd element is).



De ontwikkeling van een dergelijke deviante loopbaan heeft plaats binnen interactieprocessen. Zeer belangrijk hierin is de maatschappelijke reactie op de aanvankelijke regeloovertreding (VAN HOOFF, 1973, p. 353). SCHUR (1971) onderscheidt drie fasen in het proces waarbij een bepaald gedrag of bepaalde personen als afwijzend worden geëtiketteerd, nl. : het stereotyperen, de retrospectieve interpretatie en het onderhandelen.

Zo wordt iemand met een vonnis openbaar als "afwijker" bestempeld. Aan dit "etiket" kleven meestal zeer negatieve stereotypen, die zich uitstrekken tot andere (dan die welke bepaald zijn door regeloovertredend gedrag) facetten van de persoon. Bovendien wordt ook het verleden van de persoon in een heel ander licht gezien (herinterpretatie). Hierdoor gaan de anderen hem op een 'andere' manier behandelen : hem mijden, beperkingen opleggen, enz. De sociale kansen van de 'gelabelde' worden hierdoor sterk beperkt. Maar deze maatschappelijke reactie heeft ook een negatieve invloed op het zelfbeeld van de veroordeelde. Door de negatieve reacties twijfelt hij aan zichzelf, zoekt hij contacten met lotgenoten en herdefinieert hij zichzelf. Deze 'symbolische reorganisatie van het zelf' leidt tot secundaire deviantie (LEMERT, 1967).

De impact van de 'labeler' op het deviante zelfbeeld van de 'gelabelden' wordt beïnvloed door de onderhandelingspositie, en meer bepaald door het gezag dat de tweede aan de eerste toekent (WALGRAVE, 1980a).<sup>11</sup> Dit zou kunnen verklaren waarom de negatieve invloed van de gerechtelijke interventie zich vooral laat gelden bij bepaalde categorieën jongeren (zie verder de bevindingen van JUNGER-TAS, 1981). Maar het kan ook verklaren waarom stigmatisering in levensnabije omstandigheden (bv. klassituaties) een veel grotere invloed hebben op het zelfbeeld dan in het structureel veel machtiger, maar anoniemer gerechtskader (BRUSTEN und HURRELMAN, 1974; CHASTAIN, 1977).

---

<sup>11</sup> Gezag wordt gedefinieerd als 'erkende en aanvaarde macht'. Macht heeft men structureel, gezag kan men krijgen omwille van veronderstelde deskundigheid, beschermingsmacht of identificatiemogelijkheden. Het "stereotype" zal maar overgenomen worden door de 'anderen' en door de 'gelabelden' in zover men 'gezag' toekent aan de 'labeler'. Voor de definiëring van de begrippen 'macht en gezag' : zie WALGRAVE, 1980; VETTENBURG en WALGRAVE, 1981.

Bespreking

De labelingstheorie, een typisch product van de zestiger jaren, kreeg na 1970 veel kritiek.

Een eerste kritiek betreft het meso-karakter van de theorie. De labelingstheoretici stellen zich niet kritisch op t.a.v. de grondstructuren (macro-niveau) van de samenleving (TAYLOR, WALTON, YOUNG, 1973 ; VAN OUIRIVE, 1977). Eigenlijk is deze kritiek niet terecht. De maatschappelijke reactie is zeker een exponent van de bredere sociale structuren en machtsverhoudingen maar dit macro-sociologisch niveau wordt niet bestudeerd in het interactionisme. Maar "il ne faut pas mélanger les choses. L'interactionisme et le neo-marxisme se situent à deux niveaux différents, et on a tort de vouloir les comparer et les mettre en concurrence" (WALGRAVE, 1980c). Zich situeren op het meso-vlak is op zich niet verkeerd. Het wordt maar problematisch wanneer het macro-complement wordt uitgesloten.

Een andere kritiek op de labelingstheorie is dat zij geen verklaring biedt voor het ontstaan van delinquentie, m.a.w. voor de primaire deviantie.

Deze kritiek is terecht. Wordt de primaire deviantie toch verklaard dan grijpt men terug naar de klassieke etiologische modellen (bv. LEMERT). Het is niet duidelijk hoe twee tegenstrijdige modellen kunnen worden gebruikt voor de verklaring van eenzelfde cumulatief proces (WALGRAVE, 1980, p. 314). Maar eigenlijk hoeft volgens deze theoretici de primaire deviantie niet verklaard te worden, omdat de theorie stelt dat delinquent gedrag dermate verspreid is dat quasi iedereen er aan deelneemt (JUNGER-TAS, 1981, p. 29). Dat de lagere sociale klassen oververtegenwoordigd zijn in het strafrechtssysteem heeft alleen te maken met een justitiële selectiviteit. Het stigmatiseringseffect wordt hierbij erg determinerend gesteld. Dit determinisme getuigt van een eenzijdige toepassing van het symbolische interactionisme door de labelingstheoretici ; het gaat in tegen de basisopstelling van het interactionisme volgens dewelke de mens een eigen interpretatie geeft aan de situaties. MOERINGS en VAN DE BUNT (1976, p. 173 e.v.) gaan uitgebreid in op de vraag of 'het labelingsproces werkelijk zo magisch en zo effectief is dat het iemand in een kikker kan veranderen alleen door hem zo te noe-

men.' Zij komen tot de conclusie dat de sociale reactie niet in alle gevallen een noodzakelijke, noch een voldoende voorwaarde is voor een deviante carrière.

De labelingstheorie krijgt ook het verwijt van extreem relativisme (GIBBS, 1969). Gedrag is in deze theorie niet inherent delinquent, het hangt af van de definitie van dat gedrag. Maar wat de definitie bepaalt, wordt volledig open gelaten. Terecht merken TAYLOR, WALTON en YOUNG op dat in een gegeven sociale context, ook de sociale betekenissen gegeven zijn. Bv. het doden van een medemens krijgt een verschillende betekenis in oorlogs- dan in vreedstijd (MOERINGS en VAN DE BUNT, 1976). Maar het normen-relativisme van deze theorie leidt niet -zoals door de critici wordt beweerd- tot een compromis met de bestaande orde. Integendeel, relativiseren is een geschikt middel om de interpretaties in functie van belangen van de bestaande orde te ontmaskeren (WALGRAVE, 1980, 315-316). Ook in wetenschappelijk opzicht heeft dit relativisme stimulerend gewerkt : 'common sense'-opvattingen werden neergehaald, bepaalde deviante categorieën (o.a. homofielen, druggebruikers) werden bestudeerd (LAFAILLE, 1978, 238).

Een laatste bezwaar tegen de labelingstheorie is dat zij empirisch ongefundeerd zou zijn. Heeft de stigmatisering wel de beschreven effecten op zelfbeeld en gedrag ? Volgens SCHEFF (1974) zouden de methodologisch best onderbouwde studies de inzichten van het labelingsperspectief wel bevestigen. Op grond van de bevindingen van JUNGER-TAS en van MOERINGS en VAN DE BUNT blijkt nuancering nodig. JUNGER-TAS (1981) concludeerde haar empirische toetsing op dit punt als volgt : "het ziet er naar uit dat officiële labeling vooral van invloed lijkt op het zelfbeeld van bepaalde categorieën jongeren ; voor jongeren uit de laagste sociale klassen en gedepriveerde etnische minderheidsgroepen geldt dit echter niet" (p. 35). Verder lijkt het ook niet bewezen te zijn dat er secundaire deviantie volgt na een gerechtelijk ingrijpen (p. 38). Deze gegevens liggen volledig in de lijn van de vaststellingen van MOERINGS en VAN DE BUNT (zie hoger : punt 2).

#### 2.4. Het sociale controleperspectief

In tegenstelling tot de vorige benaderingen onderzoekt het controleperspectief hoe het komt dat mensen geen delinquent gedrag stellen. Er wordt uitgegaan van de veronderstelling dat iedereen crimineel gedrag zou kunnen stellen, maar dat niet doet omdat controles dat belemmeren. Deze controles kunnen intern zijn : in het individu zelf liggen bv. geïnternaliseerde normen of extern van buitenaf opgelegd worden bv. toezicht.

Het was in de vijftiger jaren dat dit idee meer en meer ingang vond. Belangrijke vertegenwoordigers van deze stroming zijn o.a. REISS (1951), TOBY (1957), NYE (1958), RECKLESS (1967), HIRSCHI (1969), BOX, (1981).

De formulering van HIRSCHI kreeg niet alleen de meeste bekendheid, maar werd empirisch ook het best ondersteund (EMPEY, 1978).

Wij gaan hieronder kort in op de uitwerking door HIRSCHI.

HIRSCHI zoekt in zijn werk 'Causes of Delinquency' (1969) een verklaring voor het niet overtreden van de wet in de binding die mensen hebben met de conventionele orde. Hij onderscheidt hierin vier elementen :

- de gehechtheid (attachment) verwijst naar de gevoeligheid voor het oordeel van anderen. In een goede relatie met een ander zal men rekening houden met de verwachtingen van die ander. In een slechte relatie doet men dat niet of minder. Hierdoor valt een barrière weg voor het plegen van afwijkend gedrag ;
- de betrokkenheid (commitment) wijst op het rationele aspect van de binding. Er wordt overwogen welke risico's aan het afwijkend gedrag verbonden zijn. Iemand die veel (materieel en/of emotioneel) heeft geïnvesteerd in de conventionele samenleving heeft veel te verliezen en zal hierdoor vlugger afzien van crimineel gedrag. Deze kosten-baten berekening is geen objectief element, het gaat om de subjectieve betekenis die iemand aan zijn betrokkenheid geeft.
- de gebondenheid (involvement) heeft te maken met de tijdsinvestering : veel tijd steken in conventionele activiteiten (bv. huiswerk, familiebezoek) betekent minder tijd voor delinquente activiteiten.
- de overtuigingen (beliefs) : dit element verwijst naar de mate waarin iemand vindt dat hij de regels van de samenleving moet gehoorzamen. Wanneer mensen minder waarde hechten aan bepaalde regels, dan sluiten

zij gedragingen die tegen deze regels ingaan, niet uit. Dus crimineel gedrag wordt mogelijk gemaakt door de afwezigheid van effectieve overtuigingen die crimineel gedrag verbieden.

HIRSCHI toetste zijn theorie bij 4077 jongeren. De resultaten geven aan dat zijn theorie beter stand houdt dan de strain- en de culturele deviantietheorie. Wat evenwel inconsistent is met de controletheorie is de belangrijkheid van delinquente vrienden. HIRSCHI (1969) vindt dan ook dat de theorie moet worden aangepast, in die zin dat de invloed van de peer group mee wordt opgenomen en ook het belang van delinquent gedrag voor het verwerven van de volwassen-status.

De controletheorie, vooral dan de formulering van HIRSCHI, heeft bijzonder veel aandacht gekregen : de theorie werd hertest (o.a. HINDELANG, 1973 ; BRUINSMA, 1981), vergeleken met andere theoretische perspectieven (EVE, 1978 ; CERNKOVICH, 1978 ; BRUINSMA en KLOK, 1985), hij diende als theoretisch kader voor het onderzoek (HAUSMAN, 1984), en werd aangepast en gebruikt in geïntegreerde modellen (ELLIOTT, AGETON and CANTER, 1979 ; LEBLANC et BIRON, 1980).

In deze toepassingen worden enkele zwakheden van het controleperspectief aangegeven.

Zoals HIRSCHI zelf reeds aangeeft (nl. door te wijzen op het belang van de peer group) kan het gebrek aan 'bonds to society' geen gehele verklaring geven voor de specifieke vormen van delinquent gedrag (ELLIOTT, AGETON en CANTER, 1979). BRUINSMA (1981) toetste de theorie van HIRSCHI als een causaal model. Het lage percentage verklaarde variantie in delinquent gedrag doet hem besluiten dat relevante variabelen ten onrechte buiten de theorie zijn gelaten.

Dergelijke vaststellingen liggen aan de basis van het idee om verschillende theoretische perspectieven te integreren tot een theoretisch model (wij hernemen dit verder).

### Bespreking

Ons inziens is de sociale binding inderdaad een belangrijke factor in de delinquentieontwikkeling. Maar bij het niet tot stand komen van een positieve binding moeten beide polen -individu en samenleving- geproblematiseerd worden. HIRSCHI houdt te weinig rekening met de so-

cialen structuren en met het aanbod om bij personen een positieve binding te laten ontstaan. Impliciet worden de sociale structuren wel erkend, nl. daar waar hij aantoonde hoezeer slechte integratie in school en werk en lage sociale klasse verband houden met delinquentie (JUNGER-TAS, 1981, p. 40). Maar dit kan volgens de controletheorie nog steeds een puur individueel probleem zijn.

Een aantal bedenkingen zijn ook te maken t.a.v. de vier onderscheiden elementen in de sociale binding :

- Vooreerst komt daarin een overaccentuering van de interne sociale controle tot uiting, met verwaarlozing van de externe controles zoals sanctionering. De druk die een samenleving kan opleggen om conform gedrag te bekomen blijft ten onrechte buiten de theorie (CAPLAN, 1979). Dit wordt in de herformulering door LEBLANC en BIRON opgenomen onder 'externe druk'.
- De tweede en de derde band (nl. commitment en involvement) hangen zeer sterk samen en kunnen -in aflijning t.a.v. de gehechtheid aan personen- beter geïntegreerd worden tot één element 'engagement t.a.v. de instellingen' (LEBLANC en BIRON, 1980).
- HIRSCHI beschrijft wel de onderlinge samenhang tussen de elementen, zonder evenwel een hiërarchie aan te geven. Deze aanvulling vinden wij ook terug bij LEBLANC en BIRON (zie verder).

De empirische onderzoeken, met het controleperspectief als referentiekader, hebben vrijwel alle de relatie 'zwakke sociale binding en delinquentie' als een statisch gegeven bestudeerd. Hiermee bleef het onderliggend proces buiten beschouwing (ELLIOTT, AGETON en CANTER, 1979). Zo weet men niet of een zwakke binding het niet internaliseren van de conventionele normen uitdrukt, dan wel het resultaat is van een geleidelijke afzwakking van een initiële sterke binding.

Maar ondanks de juist geformuleerde kritieken verklaart de controletheorie globaal genomen 25% à 50% van de variantie in delinquentie (zie SHOEMAKER, 1984). Een van de meest recente replicaties van HIRSCHI's onderzoek verklaarde bv. 32,5% van de variantie (WATROWSKI, GRISWOLD and ROBERTS, 1981). Bovendien blijkt dat de controletheorie in vergelijking met de strain- en subcultuur-theorie toch het best stand houdt (HIRSCHI, 1969 ; EVE, 1978).

"The results of this study indicate a fair probability that social control theory manifests the greatest explanatory power followed by culture and strain theories" (EVE, p. 124).

Maar door de verschillende benaderingswijzen als rivalen te beschouwen, sluit men de mogelijkheid uit dat elk perspectief juist kan zijn en een eigen bijdrage kan leveren tot de verklaarde variantie van delinquentie, en kan men de eventuele onderlinge samenhang niet onderzoeken. CERNKOVICH (1978) onderzocht zowel de afzonderlijke als de gecombineerde effecten van de controle- en de structurele<sup>12</sup> theorie. Hij stelt vast dat :

1. both structural and control theory serve to explain significant, though small, proportions of the variance in delinquency ;
2. the control model variables account for the most unique variation in delinquency involvement ; and
3. the combined effects of the two models account for more variance than either of the models taken separately (p. 335).

De laatste jaren zien wij dat er meer en meer pogingen ondernomen worden om verschillende perspectieven te combineren en te integreren tot een theoretisch model. Op enkele gaan wij in het volgend punt verder in.

## 2.5. Integratieve modellen

Doorheen de beschrijving van de verschillende perspectieven is het duidelijk geworden dat elke benadering een eigen specifieke bijdrage levert in de ontwikkeling van een theorie ter verklaring van de delinquentie. De geformuleerde kritieken betreffen grotendeels de overaccentuering van een bepaald facet en het negeren van de andere. Geen enkel van de perspectieven biedt op zich een bevredigende verklaring. De laatste vijftien jaren is binnen de criminologie een tendens waar te nemen om verschillende benaderingswijzen te combineren en te integreren.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> CERNKOVICH bedoelt hiermee de straintheorieën, m.b. de formuleringen van MERTON, 1938 ; COHEN, 1955 ; CLOWARD and OHLIN, 1960.

<sup>13</sup> Zie o.m. ELLIOTT en VOSS (1974) ; ELLIOTT, AGETON and CANTER (voetnoot wordt vervolgd)

De auteurs groeperen de vier elementen die HIRSCHI onderscheidt tot twee, nl. de integratie of de sociale component (de betrokkenheid en gebondenheid in groepen en instellingen zoals familie, peer group)<sup>15</sup> en de betrokkenheid of de persoonlijke component (zoals overtuigingen, houdingen).<sup>16</sup>

Als specifieke processen die de sociale binding kunnen versterken of afzwakken zien zij : ervaring van succes of falen ; positieve of negatieve labeling en sociale desorganisatie in gezin, school of samenleving. Deze stress-factoren verhogen -ook voor hen met een sterke binding- de kans op delinquent gedrag. Het voorhanden zijn van delinquente modellen (via peer group) is voor de meesten een bijkomende voorwaarde.

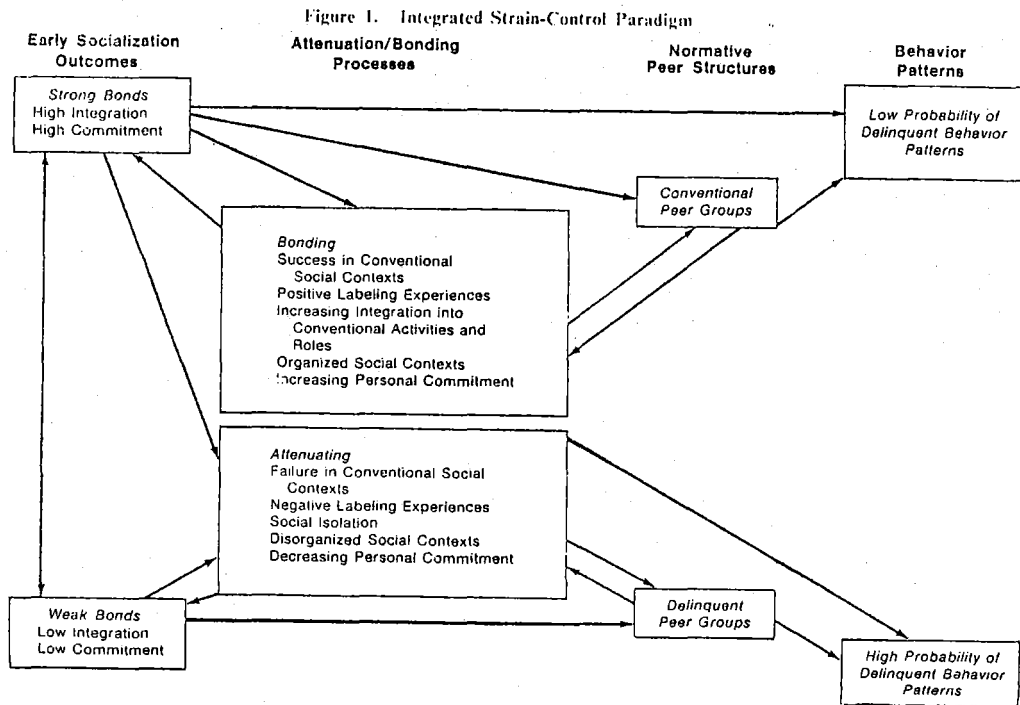
Met onderstaand schema brachten zij hun model in beeld.

---

<sup>15</sup> Deze factor is verwant met HIRSCHI's 'commitment' en 'involvement'.

<sup>16</sup> Deze factor is verwant met HIRSCHI's 'belief' en 'attachment'.





Bron : ELLIOTT, e.a., 1979, p. 10

Eigenlijk gaat het hier om een meer uitgewerkte controletheorie. Het lijkt ons juist te veronderstellen dat de mate van sociale binding meespeelt in de verwerking van de ervaringen en situaties die deze binding beïnvloeden (bv. de labeling). Toch lijkt ons dit een eenzijdige benadering van de problematiek. Door de klemtoon op de initiële sociale binding te leggen, wordt het differentiële aanbod van de instellingen (o.a. de school) niet in vraag gesteld. Ook het aanbod kan variëren in aantrekkingskracht om sociale banden te laten ontwikkelen.

De kritiek die wij t.a.v. het sociale controleperspectief uitten blijft ook hier gelden : slechts één pool wordt geproblematiseerd.

Verder wordt de problematiek ook gereduceerd door het verschil in sociale binding als vertrekpunt te nemen, zonder de oorzaken van deze verschillen in vraag te stellen. Met andere woorden, er wordt geen verbinding gemaakt met het macroniveau.

De auteurs verrichtten zelf geen empirisch onderzoek rond het uitgebouwde model. Zij zagen de waarde van hun theoretisch construct in de te verwachten hogere verklaarde variantie, in de consistentie met

belangrijke onderzoeksbevindingen en in het inzicht dat het biedt in tegenstrijdige vaststellingen (bv. het effect van labeling bij sommige jongeren).

#### 2.5.2. LEBLANC en BIRON (1980)

Deze auteurs vertrekken vanuit de controletheorie van HIRSCHI. Na een theoretische en empirische voorstudie komen zij tot belangrijke aanpassingen en aanvullingen. In hun theoretisch model, dat zij ook empirisch toetsten, wordt het onderscheid gemaakt tussen drie soorten invloeden, met telkens twee factoren : de sociale banden worden ingedeeld in gehechtheid aan personen en engagement in instellingen<sup>17</sup> ; in de sociale druk wordt het onderscheid gemaakt tussen externe (toezicht, sancties) en interne (geloof in conforme waarden en normen en risico-inschatting)<sup>18</sup> ; als persoonlijkheidscomponenten worden de ontwikkelingsgraad (nl. la primitivité) en de aanpassingswijze (nl. 'l'antagonisme') opgenomen.

Een belangrijke bijdrage van deze auteurs is dat zij deze factoren in een dynamisch verband zien : het engagement in de instellingen komt via, en na de gehechtheid aan personen. Deze banden met de maatschappij bepalen de impact van de externe druk en geleidelijk aan van de interne druk. De persoonlijkheidscomponenten staan in wisselwerking met de factoren van sociale binding en sociale druk.

Onderstaand schema brengt hun theoretisch model in beeld.

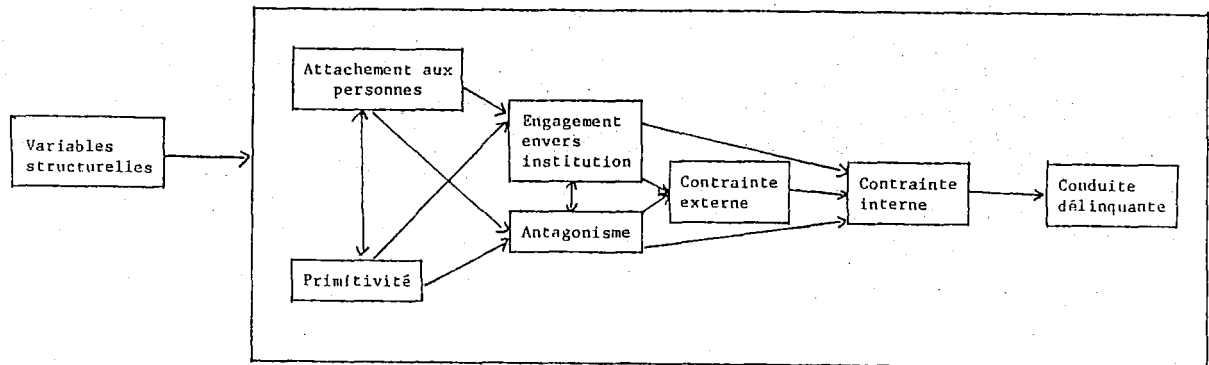
---

<sup>17</sup> In de uitwerking van ons theoretisch model zullen wij deze indeling gebruiken. Zij maakt het mogelijk bijzondere aandacht te besteden aan de 'gehechtheid aan de leerkracht' en het 'schoolengagement' en is dus beter geschikt dan de indeling van ELLIOTT, e.a. (1979) om de invloed van de school te onderzoeken.

<sup>18</sup> 'Sociale druk' is de vertaling voor hett door LEBLANC en BIRON (p. 41 e.v.) gebruikte begrip 'contrainte sociale'. Hiermee wordt quasi hetzelfde bedoeld als met de sociologische term 'sociale controle', m.n. "elk sociaal mechanisme waardoor individuen gedwongen worden zich te houden aan de regels van de maatschappij, of van een bepaald segment van de maatschappij" (BERGER en BERGER, 1977, p. 155). Dit correspondeert niet met het begrip in de sociale controletheorie (HIRSHI). Vandaar onze keuze voor 'sociale druk'.

Figure 10

Modélisation d'une théorie intégrative de la régulation de la conduite délinquante



Bron : LEBLANC en BIRON, 1980, p. 71.

Ook hier is de belangrijkste kritiek dat de macro-sociologische en institutionele factoren volledig onbesproken blijven en ook niet onderzocht worden. Dit negeren heeft mogelijk te maken met hun basisopstelling, nl. het overwicht van het psychologische op het sociologische.

"... nous accepterons le principe, ... qui affirme que la dimension psychologique subordonne les aspects sociaux" (p. 15).

### 2.5.3. NIJBOER en DIJKSTERHUIS (1983)<sup>19</sup>

Eén van de doelstellingen van het onderzoeksprogramma over 'onderwijs en delinquentie' (criminologisch instituut Groningen) is een geïntegreerd theoretisch model uitbouwen. Om dit te realiseren werden gezichtspunten uit verschillende theoretische stromingen geïntegreerd, nl. de structureel-functionele benadering, de systeembenadering, het symbolisch interactionisme en de conflictbenadering.<sup>20</sup> Het theoretische denken werd teruggekoppeld aan een parallel lopend empirisch onderzoek. Dit resulteerde in een voorlopig en beperkt geïntegreerd model (1983).<sup>21</sup>

<sup>19</sup> NIJBOER, J. en DIJKSTERHUIS, F., Onderwijs en delinquentie : de relatie tussen het functioneren op school en delinquentie ; Criminologisch Instituut, Groningen, 1983.

<sup>20</sup> Voor een korte beschrijving van deze vier sociologische stromingen zie : NIJBOER, J. en DIJKSTERHUIS, F., 1983, p. 32-34.

<sup>21</sup> Daarna volgden nog drie publicaties. In de laatste twee werden aanvullingen geformuleerd.  
- DIJKSTERHUIS, F. en NIJBOER, J., LBO-onderwijs en delinquentie,  
(voetnoot wordt vervolgd)

In grote lijnen komt dit hierop neer : "Leerlingen die slecht presteren worden beschouwd als falers. Dit kan resulteren in een negatieve houding ten opzichte van de school, demotivatie en psychische spanningen. Als gevolg van deze cognitieve verwerking van falen rebel-leren sommige leerlingen tegen de school. Rebellen die tot uiting komt in lastig gedrag en spijbelen. Van zowel de cognitieve verwerking als van de daaruit resulterende rebellie zijn er terugkoppelingseffecten naar de prestaties. De omgeving reageert op de rebellie of het verzet van deze leerlingen, een reactie die de vorm van negatieve labeling kan aannemen. Dit beïnvloedt het zelfbeeld van de leerling. Negatieve labeling leidt bovendien tot isolatie van conventionele groepen en verwerping van conventionele rollen. Het verhoogt de kans dat leerlingen aansluiting zoeken bij deviante subculturen die deviante of zelfs delinquente modellen leveren. De beschikbaarheid van delinquente modellen en de bereidheid tot het volgen daarvan levert delinquentie op" (p. 119).

De belangrijkste kritiek op dit model is dat de problematiek school en delinquentie gereduceerd wordt tot 'schoolfalen' en delinquentie. Waarom sommige leerlingen falen op school wordt niet in vraag gesteld. De gezinsachtergronden, het schoolaanbod en de bredere sociale structuren blijven buiten het onderzoek.

Maar ook binnen de uitgetekende ketting schoolfalen → delinquentie kan men zich vragen stellen. Waarom hechten de onderzoekers in de eerste schakels van hun gedachtengang geen belang aan het hebben van sociale binding. De gehechtheid aan de leerkracht kan bv. een belangrijk element zijn in de attitudeontwikkeling t.a.v. de school. Ook de opeenvolging van de schakels is te weinig theoretisch en empirisch ondersteund. Zo speelt stigmatisering door slechte prestaties een rol in de tot standkoming van een negatieve schoolhouding.

Een en ander werd in het verder onderzoek opgevangen. Zo erkent FERWERDA (1986) het belang van een positieve binding met de school als rem voor delinquent gedrag, maar integreert dit niet in het theoretisch

---

(voetnoot vervolging van vorige pagina)

Criminologisch Instituut, Groningen, 1986, 196 p.

- FERWERDA, H., Leerlingen van het lager beroepsonderwijs, Maatschappelijk perspectief en hun reacties, Criminologisch Instituut, Groningen, 1986, 347 p.
- DIJKSTERHUIS, F., FERWERDA, H. en NIJBOER, J., Onderwijs en delinquentie. De voorronde van een longitudinaal onderzoek, Criminologisch Instituut, Groningen, 1987, 58 p.

model. Het oorspronkelijk model wordt wel aangevuld met milieuachtergrond en gezinsculturele invloeden (nl. houding t.a.v. het onderwijs en tegenstrijdige regelsystemen<sup>22</sup>).

Maar eigenlijk gaat het hier om toevoegen en niet om het integreren van elementen.

## 2.6. Besluit

De kritieken op de theoretische perspectieven betroffen grotendeels hun overaccentuering van een bepaald verklaringselement en het negeren van de andere factoren.

Het construeren van geïntegreerde modellen is om meerdere redenen een stap voorwaarts :

- vooreerst worden meerdere factoren opgenomen voor de verklaring van delinquentie. Delinquente activiteiten '... are too varied and too widespread in society for it to be sensible to even contemplate a single explanation' (RUTTER and GILLER, 1983, p. 266) ;
- zij houden in meer of mindere mate rekening met het procesmatig karakter van de delinquentieontwikkeling, waarin meerdere mechanismen na of naast elkaar werkzaam zijn.

Maar toch hebben de geconstrueerde integratiemodellen ook te weinig voorzien in de verbanden tussen de diverse verklaringsniveau's, daar waar het macro-, het meso-, het micro- en ook het psychologische niveau alleszins in een onderlinge samenhang verkeren. Hierdoor is ook de school als maatschappelijke instelling onvoldoende gesitueerd in deze modellen.

---

<sup>22</sup> Hiermee wordt bedoeld : het komen uit een gezin met autoritaire verhoudingen komt in botsing met de democratische aanpak in het onderwijs ; in de vrije tijd als volwassen behandeld worden komt in strijd met de 'kinderlijke' leerlingenrol op school.

## HOOFDSTUK 2

SCHOOL EN DELINQUENTIE :  
EEN VERKLARING VANUIT MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID<sup>23</sup>

## Inleiding

Uit onze vorige analyse bleek dat geen enkel theoretisch model aan onze verwachtingen voldoet. Vandaar dat wij hieronder een poging ondernemen om een dynamische theorie te formuleren waarin de onderscheidene sociologische en psychologische niveaus opgenomen zijn.

Vooraf willen wij duidelijk aangeven voor welke delinquentie wij menen een theoretisch verklaringskader te kunnen geven.

Geruime tijd werd aangenomen dat jeugddelinquentie een normaal, en met de leeftijd voorbijgaand verschijnsel was. De dark-number onderzoeken ondersteunden deze veronderstelling. De kritieken op het dark-number onderzoek -nl. de ernstige delinquentie wordt nagenoeg niet opgenomen en men krijgt geen zicht op de delinquentie van de lagere

23

Het begrip werd voor het eerst geïntroduceerd als 'vulnérabilité' in het artikel van WALGRAVE, L., *Considérations sur l'orientation de la psychologie dans la criminologie actuelle*, *Dév. et Soc.*, 1980c, 4. Het werd verder uitgewerkt en geoperationaliseerd in het onderzoek over 'Jeugdwerkloosheid en delinquentie' (zie : VETTENBURG, N., WALGRAVE, L. en VAN KERCKVOORDE, J., Jeugdwerkloosheid, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid, Antwerpen-Arnhem, Kluwer-Gouda Quint, 1984).

Verdere studie (literatuurgegevens en eigen onderzoeksbevindingen) leidde tot aanvullingen en verfijningen (zie : WALGRAVE, L. et VETTENBURG, N., *Délinquance grave, vulnérabilité sociétale et les institutions sociales*, In : Délinquances des jeunes, questions politiques et problèmes de recherche, vol. 2, Actes des cinquièmes Journées Internationales Vaucresson - mai 1985, CRIV, 1986, 403 p. (39-55) ; WALGRAVE, L., *La vulnérabilité sociétale : une tentative théorique pour comprendre la délinquance grave et persistante de certains jeunes*, In : DE TROY, C., e.a., Délinquance des jeunes, politiques et interventions, Bruxelles, Story-Scientia, 1986, 42-64. De theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid kent reeds ruime weerslag, zowel op het wetenschappelijk vlak (zie o.m. BOUVERNE-DE BIE, 1984 ; HUBEAU, 1987 ; PEYRE, 1986 ; DIGNEFFE, 1986 ; COMMAILLE, 1985 en 1986 ; QUELOZ, 1986a en 1986b) als op het praktijkveld (zie o.m. Project Kansarme Jeugd - Vlaanderen, knelpunt, een zwartboek van, over en voor jeugdwerkingen met maatschappelijk achtergestelde kinderen en jongeren, 1986 en het verslag van de studiedag, Uit de marge, 1987).

Voor dit hoofdstuk hebben wij vooral gebruik gemaakt van deze vroegere publikaties.

sociale klasse<sup>24</sup> - en de vaststelling van verschillen in ernst en frequentie in de adolescentiedelinquentie<sup>25</sup>, doen concluderen dat er minstens twee typen van jeugddelinquentie te onderscheiden zijn :

1. de voorbijgaande delinquentie, die leeftijdsgebonden is en dus voorbijgaat met het volwassen-worden (ELLIOTT and VOSS, 1974 ; FRIDAY, 1976 e.a.). Dit type delinquentie is doorgaans lichter en vrij gelijk verspreid over al de sociale lagen ;
2. de persisterende delinquentie. Deze delinquentie neemt doorgaans toe in ernst en komt meer voor bij de laagsten in de lagere sociale klasse : het 'Lumpenproletariat' (HIRSCHI, 1969) of de 'Lower-lower classes' (ELLIOTT and AGETON, 1980, BRAITHWAITE, 1981).

Een verklaring voor het eerste type moet worden gezocht in de adolescentiepsychologie en in de sociologie van de jeugdsubculturen.

Het voorgestelde theoretisch model beoogt een verklaring voor het tweede type. Wij menen te kunnen verklaren hoe het komt dat jongeren uit de lagere sociale klasse riskeren om frequenter en ernstiger delicten te plegen en in de persisterende delinquentie terecht te komen.

Het kernbegrip in onze benadering is maatschappelijke kwetsbaarheid : het verwijst naar de structurele positie van de maatschappelijk kwetsbaren, maar ook naar de interacties waarbinnen de kwetsbaarheid zich voordoet, en de mogelijke mechanismen om de kwetsbaarheid het hoofd te bieden.

### 1. School en sociale binding

Uit het voorgaande hoofdstuk zijn twee belangrijke conclusies te trekken, nl. er is een verband tussen school en delinquentie en onder de verklaringen van delinquent gedrag blijkt het controleperspectief het best stand te houden. Deze conclusies vormen de vertrekbasis van ons theoretisch denken.

<sup>24</sup> Zie o.m. HIRSCHI, 1969 ; ELLIOTT and AGETON, 1980 ; BRAITHWAITE, 1981 ; JUNGER-TAS, 1981.

<sup>25</sup> Zie o.m. OSBORN and WEST, 1980.

### 1.1. Sociale binding als vertrekpunt

In de controletheorie wordt gesteld dat het hebben van een positieve sociale binding, een rem betekent voor het stellen van delinquent gedrag.

HIRSCHI onderscheidde vier elementen in de sociale binding : de gehechtheid, de betrokkenheid, de gebondenheid en de overtuigingen (zie hoger). De herformuleringen van verschillende auteurs (ELLIOTT, e.a., 1979 ; LEBLANC et BIRON, 1980) leiden tot het samenvoegen van de elementen 'betrokkenheid' en 'gebondenheid' tot de factor 'engagement' en tot een hiërarchie onder de drie resterende bindingen.

### 1.2. De rol van de school bij het ontwikkelen van banden met de samenleving

De aangehaalde onderzoeksgegevens in het vorige hoofdstuk (punt 1) tonen aan dat delinquentie en een lage schoolstatus samenhangen. De factor school bleek zelfs belangrijker dan de factor gezin (JUNGER-TAS, 1983 ; VETTENBURG, WALGRAVE en VAN KERCKVOORDE, 1984) en de sociale klasse factor (PHILLIPS, 1974 ; FREASE, 1973).

De volgende vraag is dan : wie mislukt er vooral op de school en hoe komt dit ?

In de onderwijsliteratuur zijn er massa's publikaties die beschrijven dat arbeiderskinderen het moeilijker hebben op de school.

Het lijkt een internationaal verschijnsel te zijn dat kinderen uit de lagere sociale klasse minder lang naar school gaan en minder doorstromen naar hogere opleidingsniveaus (VAN KEMENADE, 1970 ; BOUDON, 1974 ; WESSELINGH, 1979). De ongelijke deelname aan het onderwijs werd op verschillende manieren verklaard.

Aanvankelijk zocht men het in genetische factoren. Ongetwijfeld zullen deze meespelen in het al of niet mislukken op school. Alleen is het niet duidelijk in welke mate bepaalde kenmerken genetisch - dan wel milieubepaald zijn. Tot ongeveer 1950 heeft men gedacht dat de gemeten intelligentie de aangeboren capaciteiten weergaf. Men verliet dit standpunt omdat de gebruikte intelligentietests cultureel gecontamineerd zijn, omdat eenenige tweelingen die in een verschillend milieu opgroeiden grotere I.Q.-verschillen vertoonden dan samen opgroeiende



eeneiige tweelingen en omdat het I.Q. tijdens het leven van een individu tot op zekere hoogte variabel en beïnvloedbaar is (MEYNEN, 1977, p. 20-21). Dit betekent niet dat bepaalde capaciteiten die belangrijk zijn voor een goed schoolfunctioneren genetisch niet bepaald zouden zijn, het betekent wel dat de milieuinvloeden ook zeer belangrijk zijn voor de ontwikkeling van de potentiële capaciteiten.<sup>26</sup> Een veel voorkomende misvatting is dat het verschijnsel erfelijkheid zou inhouden dat de leden van iedere klasse nieuwe leden van diezelfde klasse zou voortbrengen. De overerving gebeurt niet op een puur mechanische wijze zoals de gedachte 'de appel valt niet ver van de stam' laat veronderstellen (EYSENCK, 1973).<sup>27</sup> De reproductie van de sociale klasse over generaties is veelal te wijten aan sociale krachten. "De genetische krachten hebben dergelijke sociale vooroordelen niet" (Li geciteerd in EYSENCK, 1973).

Zoals wij verder nog zullen zien speelt ook het schoolsysteem hierin een belangrijke rol.

Het I.Q. kreeg ook de nodige aandacht bij de verklaring van delinquent gedrag. Wij weiden hier even over uit.

Criminologische onderzoeken tonen aan dat er een samenhang is tussen I.Q. en delinquentie, maar het betreft geen direct causaal verband (zie o.m. WOLFGANG, e.a., 1972 ; MOFFITT, e.a., 1981 ; MENARD en MORSE, 1984). HIRSCHI en HINDELANG (1977) vonden evenwel dat I.Q., onafhankelijk van sociale klasse, sterk samenhangt met delinquentie. Maar ook zij stellen dat de invloed van het I.Q. op delinquentie werkt via schoolprestaties en attitudes t.a.v. de school. Concluderend kunnen wij zeggen - en we treden hiermee het standpunt van JUNGER-TAS bij - dat het altijd moeilijk zal zijn aan te tonen dat het I.Q. een directe oorzaak is van delinquentie. I.Q. is een meer-dimensioneel concept dat samenhangt met sociale klasse, fluctueert in de tijd en gemeten wordt met cultureel bepaalde tests" (JUNGER-TAS, 1987).

---

<sup>26</sup> Zie in dit verband ook : RENDERS, R., De maatschappelijke  
konstruktie van debiliteit, Leuven, Licentiaatsverhandeling  
Criminologie, 1981.

<sup>27</sup> Hoe de overerving van intelligentie wel verloopt : zie het hoofdstuk  
'intelligentie en sociale klasse' en de discussie omtrent de  
'regressie tot het gemiddelde' (EYSENCK, H., 1973).

De ongelijke deelname aan het onderwijs werd ook verklaard door verschillen in schoolkeuze. Hierbij kwam de nadruk te liggen, hetzij op de schoolstructurele factoren (zoals de vroegtijdigheid van de schoolkeuze, de inadequate selectie bij de overgang van primair naar secundair onderwijs), hetzij op de sociaal-culturele kenmerken van het gezin (zoals het aspiratieniveau en de onderwijshouding van de ouders).

Maar de schoolkeuze, die zich situeert bij de overgang tussen het primair en secundair onderwijs, wordt ook grotendeels bepaald door de schoolgeschiktheid. Het onderzoek van VAN HEEK (1968) gaf evenwel aan dat er bij die overgang geen "geschikten" verloren gaan. M.a.w. als de verschillen in schoolgeschiktheid niet het gevolg zijn van genetische factoren dan moeten zij liggen in de differentiële socialisatie van de sociale milieus en het al of niet aansluiten van de school op deze primaire socialisatie. De effecten hiervan komen duidelijk tot uiting in het longitudinaal onderzoek van MEYNEN (1982). Hij stelt vast dat er aanzienlijke aanvangsverschillen zijn in het eerste leerjaar : kinderen uit de hogere klasse hebben een voorsprong ; kinderen uit de lagere klasse een achterstand. Op twaalfjarige leeftijd, bij het verlaten van de lagere school, zijn deze milieu-specifieke verschillen aanzienlijk toegenomen. Kinderen uit de hogere klasse presteren boven hun I.Q.-niveau ; kinderen van handenarbeiders presteren onder hun niveau.

De kloof tussen de school- en gezinssocialisatie bij arbeiderskinderen is terug te brengen tot cultuurverschillen tussen de dominante cultuur, die de school bijtreedt en de arbeiderscultuur. Dit maakt dat arbeiderskinderen veel minder kans hebben op slagen in de school.

Vooreerst sluit de schoolsituatie veel beter aan bij de leefstijl van de hogere sociale klasse. De in de school gehanteerde taal, de gevraagde beleefdheidsregels, het meer abstract denken, de aard van de omgangsvormen, enz. liggen voor de arbeiderskinderen veel verder af (BRUSTEN und HURRELMAN, 1974 ; BAUDELET et ESTABLET, 1971). Dit betekent dat arbeiderskinderen in de school objectief meer nieuwe zaken (bv. taalgebruik) moeten leren. Leren is evenwel geen louter cognitieve activiteit maar eveneens een sociale ervaring die tot stand komt in interactie met mensen. Arbeiderskinderen hebben thuis andere interacties en leerervaringen ondergaan dan middenklaskinderen, en beschikken dus over andere basisvaardigheden van sociaal handelen (zie o.m. VERBRUGGHE en COSSEY, 1977 ; DEWAELE en COSSEY, 1981). De moeilijkheden

die arbeiderskinderen ondervinden in de school hebben volgens KRAPPMANN (1972) ook te maken met een geringer flexibel rolgedrag (roldistantie en ambiguïteitstolerantie).

Bovendien hebben leerkrachten vaak minder hoge verwachtingen t.a.v. kinderen uit de lagere sociale klasse (KEDDIE, 1971 ; DEWAELE, 1982 ; WIELEMANS, 1984), waardoor zij deze kinderen ook minder gaan stimuleren. Dit heeft het effect van "self-fulfilling prophecy" (ROSENTHAL en JACOBSON, 1968).<sup>28</sup>

Daarenboven kunnen deze leerlingen bij schoolproblemen minder rekenen op hulp en steun van thuis (MATTHIJSEN, 1971).

De kloof tussen de thuis- en de schoolcultuur maakt ook dat deze kinderen zich minder gaan identificeren met de leerkrachten en de voorgehouden waarden.

Kinderen uit erg gemarginaliseerde milieus ervaren dat zij de gestelde schooldoelstellingen niet kunnen halen en passen hun aspiraties aan. Zij verlagen hun ambities op beroeps- en sociaal vlak (GOLD, 1965 ; DOWNES, 1966). Het mislukken op school is voor deze kinderen een bevestiging van hun gebrek aan macht, van hun sociaal isolement en vervreemding (ELLIOTT, AGETON and CANTER, 1979).

De school slaagt er niet in bij hen een positieve sociale binding te weeg te brengen. Volgens de controletheorie valt hierdoor een barrière voor het stellen van afwijkend gedrag weg. De gehechtheid aan de leerkrachten blijkt hierin een belangrijk element. Wij vonden een sterker verband tussen de schoolkwetsbaarheid en de justitiële kwetsbaarheid bij hen die de leerkracht niet zien als significante andere (VETTENBURG, WALGRAVE, VAN KERCKVOORDE, 1984).<sup>29</sup>

<sup>28</sup> De bevindingen van ROSENTHAL en JACOBSON kregen veel kritiek (zie bespreking door THORNDIKE, 1968). Toch kregen zij ook ondersteuning door de studies van MILLER, e.a. (1975) en BEM (1970) (Zie : WALGRAVE, 1980, p. 21). Bovendien blijken de verwachtingen die leerkrachten hebben omtrent de schoolprestaties van de leerlingen (CLIFFORD and WALSTER, 1973) en de beoordelingen die zij geven op prestaties (LANDY and SIGALL, 1974) beïnvloed te zijn door de (lichamelijke) aantrekkelijkheid van de leerlingen. Ons eigen onderzoek geeft aan dat de inschatting van het sociale klasstoelbehoren van de leerling door de leerkracht o.m. gebeurt op grond van zijn 'voorkomen' (zie verder). Het self-fulfilling effect kan zich ook langs deze weg voltrekken.

<sup>29</sup> Zoals reeds gezegd verwijzen deze begrippen naar de term 'maatschappelijke kwetsbaarheid' die verder in dit hoofdstuk (voetnoot wordt vervolgd)

Maar is de school dan alleen verantwoordelijk voor het afdrijven naar delinquente gedragspatronen ?

### 1.3. Maatschappelijke situering van de school

De problemen die arbeiderskinderen in de school ondervinden hebben te maken met het verschil in cultuur. Deze cultuurverwijzing impliceert meteen dat beiden niet als in het luchtledige zwevende grootheden te zien zijn, het verwijst naar hun maatschappelijke verwevenheid.

Wij gaan daarom in op de plaats van de school in de samenleving.

Historisch onderzoek laat duidelijk zien dat de onderwijsontwikkeling beïnvloed wordt door de maatschappelijke veranderingen (VAN KEMENADE, 1981 ; WIELEMANS, 1984) ; zij is afhankelijk van religie, politieke organisatie, de ontwikkelingsgraad van de wetenschap en de industriële situatie (DURKHEIM, 1956). Elke samenleving krijgt als het ware het onderwijs waaraan zij behoefte heeft. Vorm en inhoud van het onderwijs zijn een weerspiegeling van de heersende ideologie.

De functies van het onderwijssysteem kunnen ruwweg ingedeeld worden in een technische en ideologische functie.<sup>30</sup> De technische functie bestaat erin leerlingen kennis en vaardigheden bij te brengen (o.a. beroepsvoorbereiding) om goed te functioneren binnen de samenleving en om zo het socio-economisch systeem in stand te houden (SNIJDERS, 1976). De ideologische functie van het onderwijs bestaat in de verdediging van bepaalde waarden als : prestatie, verstand, competitie, stiptheid, orde, beleefdheid, rolpatronen, winst. Daarnaast heeft het onderwijs, evenals andere sociale instituties, ook een geheel aan praktijken die de achterliggende ideologie ondersteunen (ALTHUSSER, 1976 ; BAUDELLOT en ESTABLET, 1971), zoals : schooltaken, examens, straffen, beloningen.

---

(voetnoot vervolging van vorige pagina)  
toegelicht wordt.

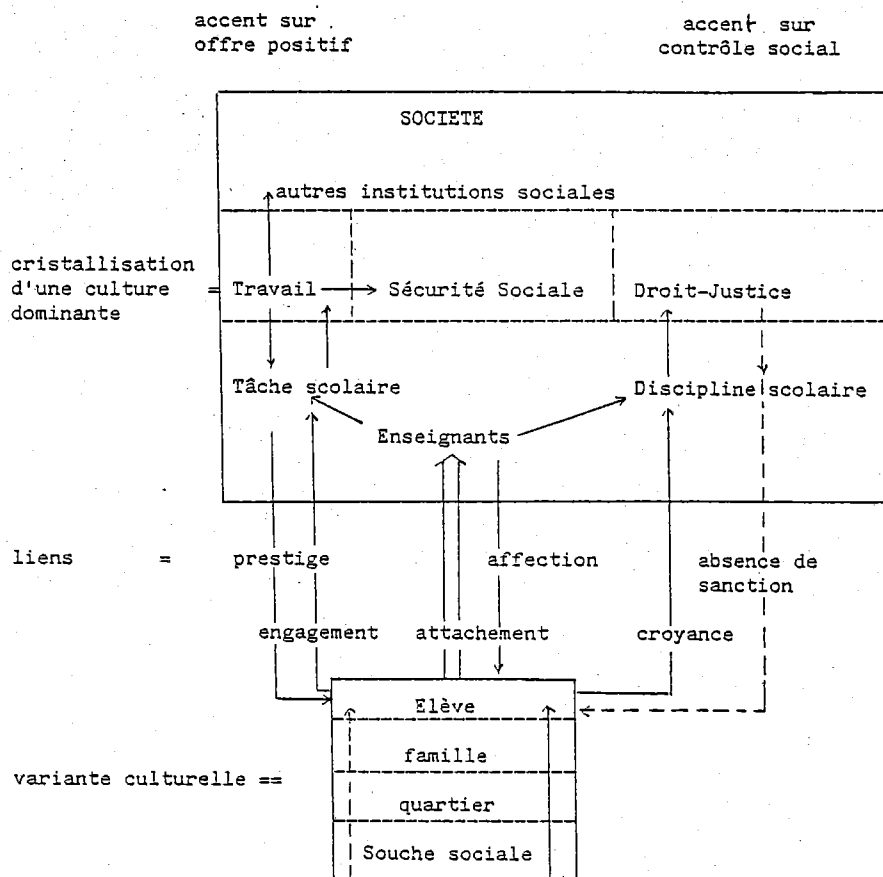
<sup>30</sup> De functies van het onderwijs worden ook ingedeeld in 'manifeste' en 'latente' functies (MERTON, 1938 ; BERGER en BERGER, 1977). Manifest zijn deze die opzettelijk bedoeld zijn ; latent zijn deze die onbewust en onbepaald zijn. Zowel de technische en de ideologische functie zijn te zien als 'manifeste' functies ; de discriminatie van arbeiderskinderen is een 'latente' functie.

In die twee functies komt het discriminerend karakter van het schoolsysteem tot uitdrukking. De school doet inderdaad een aanbod maar het is een voorwaardelijk aanbod. Men geniet beter van het aanbod als men aan bepaalde voorwaarden (arbeidsritme, concurrentie, taal, flexibel rolgedrag, arbeidsethiek, enz.) voldoet en blijft voldoen. Het voorwaardelijk stellen impliceert een 'normering' van de voorgestane waarden en heeft maar reële consequenties voor het subject als hieraan ook 'controle' verbonden wordt. Bv. het leergedrag wordt gecontroleerd via ondervragingen en positief/negatief gesanctioneerd met punten.

#### 1.4. Het proces van sociale binding : schematische voorstelling.

Het proces van de sociale binding van kinderen die aan de schoolvoorwaarden voldoen wordt in beeld gebracht in volgend schema.

Schema 1



Bron : WALGRAVE, L., 1986.

Kort samengevat komt dit hier op neer.

Kinderen die naar school komen zijn gesocialiseerd binnen een bepaald gezin. Deze socialisering is specifiek : via de socialisering wordt de wijze waarop een sociale klasse zich heeft georganiseerd en/of gedesorganiseerd t.a.v. de heersende cultuur overgedragen (WALGRAVE, 1980a). Naargelang van de socialisatie in hun gezin zullen kinderen in meer of mindere mate voldoen aan de schoolvoorwaarden.

Een kind uit de hogere sociale klasse voldoet beter aan de schoolvoorwaarden en kan meer rekenen op de appreciatie (goedkeuring, goeie cijfers) en de positieve stimulering van de leerkracht. Het kind voelt zich aanvaard, gaat zich identificeren met de leerkracht en krijgt hiervoor genegenheid terug. Om deze positieve relatie te behouden/betere maken gaat het kind proberen zoveel mogelijk te beantwoorden aan de verwachtingen van de leerkracht. Dit komt tot uiting in een sterker

schoolengagement : het gaat meer tijd en energie steken in schoolse activiteiten. Dit heeft als gevolg dat het beter presteert en een hogere schoolstatus verwerft (o.a. betere cijfers, hogere studierichting), wat het meer aanzien geeft bij de anderen. De sterkere genegenheid en het groter aanzien dat het kind verworven heeft noopt het tot meer respect voor de schoolregels en leidt gaandeweg tot een internalisering ervan. Sanctionering wordt hoe langer hoe meer overbodig voor de naleving van de regels.

Schoolactiviteiten bereiden voor op een plaats op de arbeidsmarkt. Leerlingen met betere schoolprestaties maken meer kans op betere jobs en bijgevolg op een hoger beroepsprestige. Het engagement in de werksituatie betekent een binding met de conventionele orde en maakt de acceptatie van rechtsregels gemakkelijker.

Wij gaven hier een gesimplificeerde voorstelling van het verloop. Het is duidelijk dat het op elke schakel gaat om gradaties en wederzijdse beïnvloeding.

Maar de socialisering in de lagere sociale klasse sluit minder aan bij de schoolcultuur waardoor deze kinderen minder voldoen aan de schoolvoorwaarden. Hierdoor verliezen zij niet alleen het aanbod, zij krijgen veel meer te maken met controle en sancties (opmerkingen, slechte punten, straffen, enz.). Het positief aanbod enerzijds en de controle en de sanctie anderzijds vormen het mechanisme om de heersende ideologie door te drukken en om leerlingen sociaal te discrimineren.

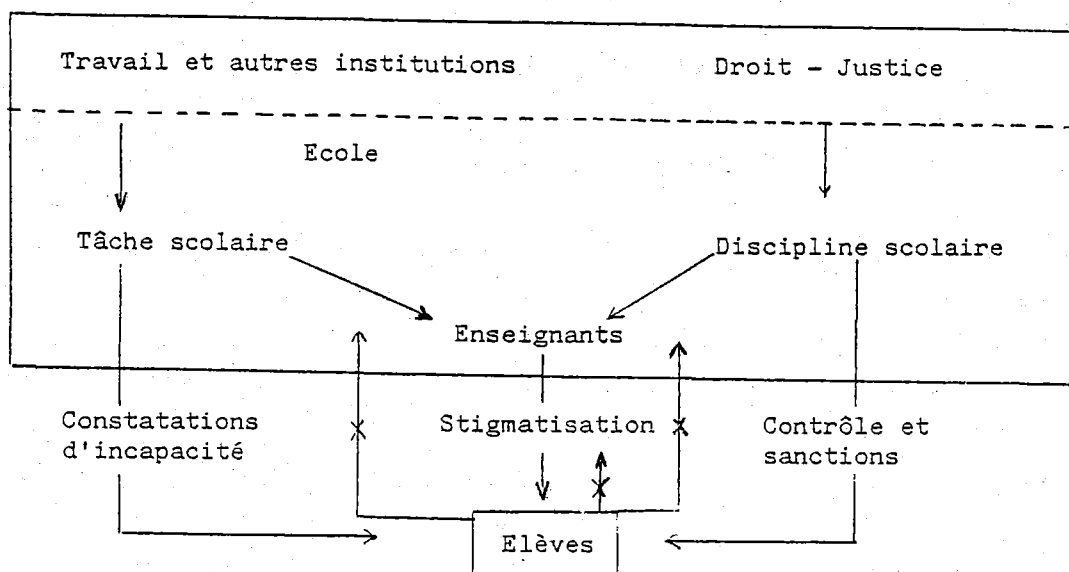
Door de invoering van de leerplicht, beschikt de school over vrij veel macht ten aanzien van haar leerlingen.

Minder genieten van het aanbod, meer gecontroleerd en gesanctioneerd worden in de school, maakt leerlingen ook kwetsbaarder ten aanzien van andere instellingen : zij hebben meer justitiële contacten, maar minder efficiënte rechtsbijstand ; zij krijgen minder goede jobs, bij werkloosheid lage uitkeringen, enz.

Kinderen die gekwetst worden op school, komen bijgevolg in eenzelfde situatie terecht als hun ouders. Het gaat dus feitelijk niet om 'schoolfalen-delinquentie' maar om de relatie tussen een bevolkingsgroep en de sociale orde.

Onderstaand schema brengt de gehele problematiek goed in beeld.

Schema 2



Bron : WALGRAVE, L., 1986.

Samenvattend : Verhoudingsgewijs meer kinderen uit lagere sociale klasse gezinnen ontwikkelen minder positieve binding met de school én met andere maatschappelijke instellingen die de dominerende cultuur vertegenwoordigen. De keuze voor delinquent gedrag wordt hierdoor vergemakkelijkt.

## 2. Cultuurvarianten en maatschappelijke kwetsbaarheid

De geschetste problematiek heeft wezenlijk te maken met het verschil in cultuur.<sup>31</sup> Sommige cultuurvarianten (o.a. arbeiderscultuur) worden nauwelijks opgenomen in de dominante cultuur, die door de maatschappelijke instellingen wordt voorgestaan. Hoe groter de afstand tussen de dominante cultuur en de bedoelde cultuurvarianten, hoe groter

<sup>31</sup> Cultuur wordt hier gebruikt in de sociologische betekenis. Culturelementen zijn : normen, verwachtingen, waarden en doeleinden (VAN DOORN en LAMMERS, 1967). Zij komen tot uitdrukking in o.m. tradities, gewoonten, leefstijlen, ideologieën.



De kwetsbaarheid ten aanzien van de maatschappelijke instellingen heeft een procesmatig verloop.

De maatschappelijke kwetsbaarheid wordt van generatie op generatie doorgegeven. Kinderen socialiseren zich in het gezin aan de eigen leefstijl, de manier waarop het gezin omgaat met de maatschappelijke instellingen, zijn maatschappelijke aspiraties en verwachtingen. Zoals wij verder zullen zien draagt ook het onderwijs ertoe bij dat de tegenstellingen over generaties heen in grote trekken gehandhaafd blijven.

Maar de maatschappelijke kwetsbaarheid voltrekt zich ook cumulatief binnen de levensloop van het subject. Elk subject krijgt in zijn leven te maken met een ketting van maatschappelijke instellingen die een voorwaardelijk aanbod doen. Gekwetst worden in een confrontatie met een maatschappelijke instelling maakt dat men minder tegemoet komt aan de voorwaarden van de volgende, waardoor men ook hier kwetsbaarder staat. Zo bv. heeft het falen op school als gevolg dat men kwetsbaarder is op de arbeidsmarkt, dat men minder mogelijkheden heeft bij de R.V.A., enz.

Zodoende riskeert een kind dat aan zijn maatschappelijke loopbaan begint vanuit een maatschappelijk sterk kwetsbaar gezin terecht te komen in een neergaande spiraal van toenemende maatschappelijke kwetsbaarheid. Dit proces is echter geen fataal proces : het gaat telkens om een potentiële toestand van maatschappelijke kwetsbaarheid, wat nog niet inhoudt dat iedereen dan ook echt gekwetst wordt.

### 3.2. Aflijning ten aanzien van aanverwante begrippen

Het bestaand begrippenarsenaal om de situatie van de maatschappelijk kwetsbare groepen te beschrijven is zeer uitgebreid. Naargelang van de probleemdefiniëring spreekt men van : lagere sociale klasse, marginaliteit, kansarmoede, deprivatie, sociale onrechtvaardigheid, enz. met als beoogde doelen : emancipatie, sociale gelijkheid, weerbaarheid, enz. Waarom dan eigenlijk een nieuw begrip invoeren ?

Om dit te verantwoorden en om het begrip maatschappelijke kwetsbaarheid goed af te lijnen, gaan wij hier kort in op enkele begrippen. Het sociale klassebegrip krijgt hierbij de meeste aandacht.

### 3.2.1. Sociale klasse

Wij schreven dat de potentialiteit van de maatschappelijke kwetsbaarheid sterk verband houdt met een lagere socio-economische positie. Waarom voeren wij dan een nieuw begrip in en houden wij het niet gewoon bij het 'sociale klasse' begrip ?

Met sociale klasse bedoelt men een hiërarchische stratificatie van bevolkingsgroepen, waarbij de rangorde voornamelijk door sociaal-economische verschillen wordt bepaald. Sommige auteurs kennen dit begrip een ruimere inhoud toe en verstaan hieronder ook een culturele component. Verschillende operationaliseringën leidden tot uiteenlopende resultaten (TITTLE, e.a., 1978). Het toekennen van verschillende inhouden aan eenzelfde begrip bemoeilijkt het vergelijken en leidt tot onduidelijkheid. Alleen al om die reden is het invoeren van een nieuw en duidelijk gedefinieerd begrip zinvol. Maar er zijn nog redenen.

In vergelijking met het sociale klasse-begrip (met klemtoon op de socio-economische positie) heeft het maatschappelijk kwetsbaarheidsbegrip meer te bieden :

1. Kwetsbaarheid betekent een minder gesloten categorie dan de term 'klasse'.<sup>35</sup> Men kan min of meer kwetsbaar zijn, er zijn gradaties mogelijk, zoals dat in de realiteit ook is.
2. Kwetsbaarheid is ook een interactioneel en cumulatief begrip. Men wordt gekwetst doorheen confrontaties en een slecht aflopende confrontatie maakt kwetsbaarder voor een volgend contact. Dit dynamisch karakter maakt het mogelijk het procesmatig aspect te bestuderen.

---

<sup>35</sup> Volgens VAN DALE (Groot Woordenboek der Nederlandse Taal) betekent "klasse" : "groep der bevolking met betrekking tot maatschappelijke stand, levensstandaard en beschaving ; bevolkingsgroep welke binding berust op kwalitatieve gelijkheid der economische grondslagen van het bestaan". Dit impliceert dus een aflijnen van deze groep op welbepaalde criteria. Ook bij auteurs die het 'klasse-begrip' gebruiken blijkt het dergelijke betekenis op te roepen. Zo stelt JONGMAN (1982) dat hij met "klasse" niet de marxistische tweedeling bedoelt. Om het onderscheid te maken met Marx-klassebegrip spreekt hij van 'sociale klasse'. Maar dit lijkt toch onvoldoende de gradaties aan te geven vermits hij zich verder beroept op 'beroepsprestigestratificatie'. (Zie in dit verband ook het artikel van HOEFNAGELS, (1982) en de reactie van JONGMAN op HOEFNAGELS' Kritiek, 1982).

3. Wij verkiezen het culturele accent van 'maatschappelijke kwetsbaarheid' boven het socio-economische accent van 'sociale klasse' omdat dit rechtstreeks in verband te brengen is met de individuele beleving en verwerking van degenen die zich in een maatschappelijke kwetsbaarheidssituatie bevinden, en bijgevolg ook met delinquent gedrag. M.a.w. het maakt niet alleen de verbinding naar het macro-niveau mogelijk maar ook naar het micro-sociologische en psychologische niveau.
4. Een laatste reden is tenslotte de vaststelling dat het tweede type van delinquentie, nl. de ernstige en persisterende delinquentie, niet gespreid ligt over de onderscheiden klassen, maar vooral voorkomt bij de laagsten uit de lagere klasse. Bovendien blijken de culturele variabelen hogere correlaties te geven met delinquentie dan de puur socio-economische variabelen (zie o.m. VETTENBURG en WALGRAVE, 1983 ; HIRSCHI and HINDELANG, 1977).

### 3.2.2. Aanverwante begrippen

Wij vergelijken hieronder maatschappelijke kwetsbaarheid met enkele veel gebruikte begrippen.

#### Sociale ongelijkheid

Dit verwijst naar een mens- en maatschappijvisie waarin sociale gelijkheid tot doel gesteld wordt en impliceert een morele appreciatie van de sociale ongelijkheid : zij is onrechtvaardig en onbillijk. Het beoordelingscriterium is de fundamentele gelijkheid van alle mensen. Sociale ongelijkheid drukt de verhouding uit tussen maatschappelijk "sterken" en "zwakken". Een onderscheid dat terug te voeren is tot verschillen in maatschappelijke posities. De verschillen tussen mensen en groepen inzake bezit, macht en sociaal aanzien maakt dat de ene groep maatschappelijk kwetsbaarder is dan de andere (zie hoger). Het maatschappelijke kwetsbaarheidsproces bestendigt of versterkt de sociale ongelijkheid.

De sociale ongelijkheid is dus zowel de voedingsbodem als het resultaat van het maatschappelijke kwetsbaarheidsproces. Wil men iets doen om de sociale ongelijkheid te verminderen en dus het sociaal onrecht af te bouwen dan is inzicht in het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces meestal een eerste en noodzakelijke stap in die richting.

### Kansarmoede

Kansarmoede is een typische verschijningsvorm van armoede in de welvaartstaat, wat betekent dat het geen fundamenteel nieuw verschijnsel is. Ging het vroeger om een probleem van louter materiële aard, dan gaat het nu om een arm zijn aan kansen op velerlei terreinen als onderwijs, arbeid, inkomen, macht, gezondheid, gebruik van sociale voorzieningen.

Maar het is niet zozeer op te vatten als een (economische) toestand, dan wel als een vergelijking. Nu betekent armoede "beduidend minder hebben dan anderen".

Met het begrip armoede wordt duidelijk aangegeven dat de ongelijkheden van vroeger gebleven zijn en terug te voeren zijn tot dezelfde oorzaken als de armoede van vroeger. Maar die sterke verwijzing heeft meteen ook als nadeel dat het hoofddaccent komt te liggen op de socio-economische aspecten en minder op de socio-culturele aspecten. Dit wordt door sommige auteurs (o.a. PROVOOST, F., 1980, VANDERSTRAETEN, A., 1980) wel expliciet doorbroken.

Het begrip kansarmoede is van toepassing op de maatschappelijk kwetsbare groepen. Zij hebben minder kansen om zichzelf te realiseren en te participeren aan het maatschappelijk leven. Zij "zijn" dus kwetsbaarder.

Kansarmoede verwijst dus wel naar de essentie van de potentiële maatschappelijke kwetsbaarheid, nl. het gebrek aan bezit, macht en sociaal aanzien om invloed te hebben op de erkenning en formulering van het maatschappelijk waarden- en normenpatroon.

Maar in tegenstelling tot het maatschappelijk kwetsbaarheidsbegrip verwijst het maar naar één interactiepool, nl. de (potentieel) maatschappelijk kwetsbare en zegt het niets over de kwetser (maatschappelijke instellingen) noch over de interactie tussen beide. Denken rond

#### 4. Delinquentie : een oplossingsgedrag voor maatschappelijke kwetsbaarheid

Maatschappelijke kwetsbaarheid verwijst naar een toestand van potentialiteit. Zij actualiseert zich in negatieve contacten met maatschappelijke instellingen : de kwetsbare krijgt weinig identificatiemogelijkheden, wordt actief gestigmatiseerd en kan minder van het aanbod genieten. Dit creëert een toestand waarin het moeilijker wordt om geïntegreerd te worden in andere instellingen. Maar deze nieuwe toestand leidt niet onvoorwaardelijk naar een verder gekwetst worden. Het hangt er van af hoe de kwetsbare omgaat met zijn kwetsbare positie. Dit kan erg variëren naargelang van de mate van maatschappelijke kwetsbaarheid, de subjectieve ervaring, de wijze waarop men in de directe omgeving omgaat met de maatschappelijke kwetsbaarheidssituatie. De kwetsbare zelf heeft dus een actieve rol in het eventuele proces naar persisterende delinquentie. Het hangt er van af hoe hij de 'maatschappelijke' kwetsbaarheid 'individueel' verwerkt. De individuele reactie wordt niet alleen beïnvloed door de actuele situatie maar ook door de vroegere socialisering. Met andere woorden de aangewende oplossingsstrategieën voor maatschappelijke kwetsbaarheid zijn ook sociaal-cultureel gebonden.

Verschillende auteurs beschrijven reactiewijzen van zwakkere groepen om het hoofd te bieden aan de voor hen ongunstige situatie : bv. MERTON (1938) voor de anomie-toestand ; GOFFMAN (1971) om de stigmatisering te verwerken ; PROVOOST (1980) om te leven met een globale sociale achterstandspositie, DEVRIENDT (1980) om met vervreemding te leven. HIJAZI (1966), COHEN (1958), SYKES en MATZA (1957)<sup>36</sup> beschrijven processen waarin delinquentie als oplossingsmechanisme past.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> SYKES en MATZA beschrijven neutralisatietechnieken als rationalisaties die delinquent gedrag verrechtvaardigen. Hierdoor voorkomt de delinquent afkeuring door zichzelf en door de anderen. Deze rationalisaties kunnen volgen op het stellen van delinquent gedrag maar zij kunnen het ook mogelijk maken (SYKES en MATZA, 1957, p. 666). De maatschappelijk kwetsbare positie kan dus een neutralisatiegrond zijn voor deviant gedrag.

<sup>37</sup> De weergave van deze literatuurgegevens vindt u in : VETTENBURG, WALGRAVE en VAN KERCKVOORDE, 1984, p. 54-59.

Deze literatuurgegevens geven aan dat de oplossingsstrategieën erg uiteenlopende vormen kunnen aannemen. Zo bv. kan een als 'dom' gelabelde leerling proberen om door persoonlijke inspanningen prestaties te leveren die quasi onmogelijk worden geacht voor iemand met dit label (zie GOFFMAN, 1971). De reacties van de omgeving kunnen hierdoor veranderen en het kan een keerpunt betekenen in het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid.<sup>38</sup>

Maar doorgaans heeft de maatschappelijk kwetsbare doorheen zijn/haar opeenvolgende negatieve contacten een leefstijl ontwikkeld die beheerst is door verdediging. In het contact met de instellingen staan de maatschappelijk kwetsbaren meestal in een minderheidspositie en vrezen zij opnieuw 'schade' op te lopen. Zij proberen dan ook zo weinig mogelijk contacten te hebben. Maar sommige instellingen hebben een dwingend karakter, o.m. omdat het aanbod verplichtend is (bv. de school) of omdat men er afhankelijk van is (bv. uitkeringen R.V.A.).<sup>39</sup> In de contacten die niet te mijden zijn probeert de maatschappelijk kwetsbare 'zo weinig mogelijk moeilijkheden' te hebben. Deze houding kan aanleiding geven tot diverse gedragstypes gaande van schijnconformiteit tot een deviant gedragspatroon. De mate waarin men voor zichzelf nog een gunstig perspectief inschat speelt hierin een belangrijke rol.

- Bij degenen die hun kwetsbare positie niet als onoverkomelijk beschouwen, en voor zichzelf of voor hun kinderen op een verbetering hopen is het maatschappelijk perspectief nog zeer sterk aanwezig. Wellicht is er zelfs een vorm van overbetrokkenheid, herkenbaar aan de rigiede-formalistische houding, door MERTON beschreven als "ritualisme" (1938). Zij gedragen zich conform maar de burgerlijke cultuur wordt niet echt geïntegreerd.
- Sommigen, met een minder gunstig maatschappelijk perspectief leggen zich neer bij het feit dat de maatschappelijke status voor hen erg beperkt zal blijven. Zij verlagen hun globaal-maatschappelijke ambi-

<sup>38</sup> Gezien onze doelstelling nl. de persisterende delinquentie verklaren vanuit de maatschappelijke kwetsbaarheid, spitsen wij ons wel meer toe op delinquent en aanverwant probleemgedrag.

<sup>39</sup> Voor de typering van de instellingen zie : VETTENBURG, WALGRAVE en VAN KERCKVOORDE, 1984, p. 66-69.

vergelijken met het 'retraitisme' bij MERTON. Delinquent gedrag wordt hier nog gemeden om moeilijkheden met politie en gerecht te voorkomen.

- Naarmate het maatschappelijk perspectief nog meer afneemt kan een echte kloof ontstaan met de maatschappelijk erkende waarden en normen. Niets staat instrumentele delinquentie dan nog in de weg ; deze kan gaandeweg evolueren tot een vast gedragspatroon.

De beschreven typologie is te zien als een continuüm. De positie die een gezin hierop inneemt, hangt niet alleen af van de eigen ervaringen van de ouders, maar ook van de traditie die daar leeft. Het probleemgedrag van een kind uit een maatschappelijk kwetsbaar gezin heeft m.a.w. te maken met de socio-culturele geschiedenis van het gezin en met de eigen individuele ervaringen (zie volgend punt).

## 5. Twee noodzakelijke aanvullingen : stigmatisering en peer group

Meerdere studies wezen er op dat het gebrek aan sociale binding alleen niet volstond voor de verklaring van delinquent gedrag (HIRSCHI, 1969 ; LEBLANC, 1978 ; ELLIOTT, AGETON and CANTER, 1979). Er zijn daarnaast ook een aantal meer activerende mechanismen die een rol spelen.

### 5.1. Stigmatisering

Maatschappelijk kwetsbaren riskeren ook actieve stigmatisering. Het essentiële van de maatschappelijke kwetsbaarheid ligt in de cultuurverschillen, waarbij de arbeiderscultuur door de maatschappelijke instellingen als deficiënt wordt bestempeld. Hierin ligt ook een directe grond voor mogelijke stigmatisering.

Leerkrachten hebben ten aanzien van kinderen uit zeer kwetsbare gezinnen negatieve vooroordelen (zie o.a. BAUDELET et ESTABLET, 1971 ; BRUSTEN und HURRELMAN, 1974). Deze negatieve houding werkt als een 'self-fulfilling prophecy' (ROSENTHAL en JACOBSON, 1968 ; BROPHY and GOOD, 1974). Rechtstreeks ten aanzien van delinquentie-verwachtingen werd het self-fulfilling-mechanisme aangetoond door BRUSTEN und HURRELMAN (1974).

Negatieve verwachtingen verhogen dus het risico op negatieve prestaties, maar ook de kans op een negatief zelfbeeld en - daaraan verbonden - delinquentie (KELLY, 1975 ; GOLD, 1978 ; PHILLIPS and KELLY, 1979 ; LOESEL, 1975 ; BRUSTEN und HURRELMAN, 1974 e.a.). Ook de slechte sociale status in de school verhoogt de kans op delinquentie (PHILLIPS, 1974 ; POLK, 1975 ; NOBLIT, 1976).

Negatieve schoolervaringen houden dus meer in dan het gebrek aan 'bonds to society'. Er gaat een actieve invloed uit die in termen van de labelingstheoretici kan worden begrepen.

Het is mogelijk dat deze labeling rechtstreeks de deviante identificatie kan uitlokken, en als zodanig ook persisterend delinquent gedrag. Voor heel wat auteurs echter, heeft het negatief zelfbeeld in de eerste plaats als gevolg dat het gezelschap van gelijkaardige vrienden wordt opgezocht (zie o.a. COHEN, 1958 ; HIRSCHI, 1969). En daar worden dan ervaringen opgedaan die het stellen van delinquent gedrag vergemakkelijken.

## 5.2. Peer group

Heel wat empirisch materiaal wijst de peer group aan als oorzaak of als catalysator van delinquentie. Maar de peer group is belangrijk voor elke adolescent. Het staat daarbij vast dat hij verantwoordelijk kan worden geacht voor het grootste deel van de leeftijdsgebonden adolescentendelinquentie. De peer group levert de nodige beveiliging, status en neutralisatietechnieken om het losmaken uit het gezin en het experimenteren met 'non-conforme' rollen mogelijk te maken. Maar eens de identiteit verworven, en bepaalde "bonds" sterker aangehaald, neemt het belang van de peer group af, en vermindert ook de delinquentie (LEBLANC, 1976-77).

Maar het proces verloopt niet altijd in die zin. Door het gebrek aan sociale binding, de uitstoting en de ontwikkeling van een negatief zelfbeeld investeren zeer kwetsbare jongeren meer in hun peer group, vooral als zij voor de verwerking van hun negatieve ervaringen geen adequate opvang krijgen in hun gezin (HIRSCHI, 1969 ; LEBLANC, 1978).



Zo ontstaan geen delinquente subculturen, maar wel groepen waarin delinquent gedrag meer wordt getolereerd. Meer nog, er worden neutralisatietechnieken ontwikkeld om het afwijken van de erkende normen goed te praten en een verdere deterioratie van het zelfbeeld te vermijden (SYKES en MATZA, 1957).

De bijdrage van een dergelijke peer group tot het ontstaan van ernstige en persisterende delinquentie kan zich volgens een dubbel spoor ontwikkelen.

Een peer group van maatschappelijk kwetsbaren wordt gestigmatiseerd door de controle-instellingen. Er wordt vlug gesproken van een "jeugdbende", en het behoren daartoe maakt labeling door informele en formele controle-instanties waarschijnlijk. De "weg terug" naar de conforme status wordt daardoor nog moeilijker gemaakt, wat persisteren van de deviantie in leefstijl en gedrag in de hand kan werken. Daarenboven versterkt de externe labeling ook nog de interne cohesie van de groep, wat de groepsinvloed op het individu vergroot (o.a. MORASH, 1984).

Daarnaast ervaren jongeren ook dat zij in staat zijn delicten te plegen zonder dat dit direct nadelige gevolgen heeft. Integendeel er vloeit onmiddellijk gewin en appreciatie door de anderen uit voort (CUSSON, 1981).

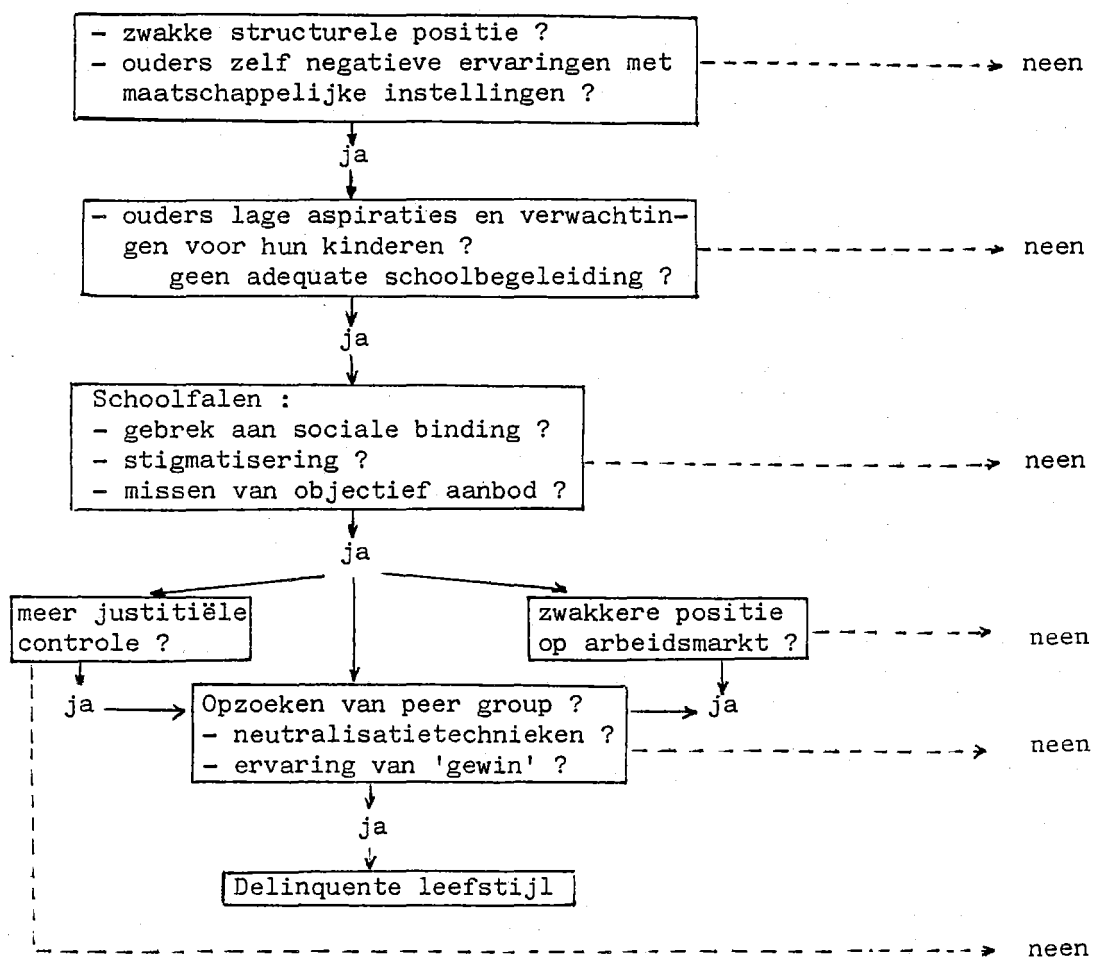
## 6. Schematische voorstelling

Wij hebben geprobeerd een geïntegreerde en dynamische theorie te formuleren. Het kernbegrip is maatschappelijke kwetsbaarheid. Dit vertrekt vanuit de erkenning van de maatschappelijke structuren, maar legt het accent op de cultuurvarianten. De lagere sociale klasse is in haar contacten met de maatschappelijke instellingen kwetsbaar omdat haar cultuur als deficiënt wordt aanzien. Hierdoor riskeert deze bevolkingsgroep minder te genieten van het positieve aanbod van de instellingen, maar vooral de controles en de sancties te ondergaan. Dit vergroot nog de afstand tussen beide cultuurvarianten. Hoe groter deze cultuurafstand des te kwetsbaarder de kinderen zijn voor de school. Als hun schoolervaringen negatief zijn dan riskeren zij minder banden met de samenleving te ontwikkelen en een negatief zelfbeeld te ontwikkelen. De kans op aansluiting bij een delinquente peer group wordt dan groter.

Maar slechte schoolervaringen laten zich ook voelen in de contacten met andere instellingen : een lage schoolstatus betekent een minder gunstige situatie op de arbeidsmarkt en een groter risico op gerechtelijke interventie.

Volgend schema brengt deze ketting van maatschappelijke kwetsbaarheid in beeld.

Schema 3



Dit schema geeft ook duidelijk aan dat het bij elke schakel om een risico gaat. De neerwaartse spiraal kan doorbroken worden door de actieve rol van het subject, maar ook door bv. een relatie met een emanciperende leerkracht.

## 7. Empirische ondersteuning

Het theoretische concept van maatschappelijke kwetsbaarheid kreeg een eerste uitwerking en operationalisering in ons onderzoek over 'Jeugdwerkloosheid en delinquentie' (VETTENBURG, WALGRAVE en VAN KERCKVOORDE, 1984).

De resultaten waren een ondersteuning voor het globale theoretisch construct en gaven ook aanleiding tot verdere uitdieping.

Wij gaan hier kort in op de resultaten.

### Jeugdwerkloosheid en delinquentie

De basisveronderstelling van het onderzoek was dat werkloosheid en delinquentie bij jongeren maar iets met elkaar te maken hebben via de maatschappelijke kwetsbaarheid.

Het toetsen van de hieruit voortvloeiende hypothesen is, gezien hun procesmatig karakter, maar mogelijk via longitudinaal onderzoek. Dit was gezien de korte onderzoeksduur niet mogelijk. Wat wij poogden was het proces als het ware te reconstrueren.

Hiervoor werden een vergelijkbaar aantal werkende, werkloze en schoolgaande jongeren (in totaal 207) bevraagd ; zij waren tussen 17 en 19 jaar oud, behoorden tot de lagere sociale klasse (afgeleid uit beroep van de vader of moeder)<sup>40</sup> en woonden in dezelfde regio.<sup>41</sup> Er werden vragen gesteld over hun vroegere gezinssituatie, de conformiteit inzake opvattingen en gedrag van henzelf en van hun ouders, hun schoolervaringen, hun eventuele werk- en werkloosheidservaringen, hun delinquent gedrag en eventuele contacten met de gerechtelijke diensten.

---

<sup>40</sup> Hierbij werd gebruik gemaakt van de schaal van ELCHARDUS (1979). De hoogste gebruikte code was 48, wat correspondeert met 'zelfstandige bakker'. Wanneer zowel vader en moeder werkten, werd het hoogste van beide beroepen genomen.

<sup>41</sup> Voor de steekproeftrekking werd gebruik gemaakt van een lijst van alle 17-19 jarigen uit de fusiegemeente Leuven, de kiezerslijsten voor de fusiegemeente Herent en een lijst van alle bij de R.V.A. ingeschreven werklozen uit deze gemeenten. Personen die niet voldeden aan de gestelde criteria werden geëlimineerd ; uit de resterende groep werd op grond van toevalscijfers de steekproef samengesteld.

Daarnaast werd ook een dossieranalyse op het parket- en jeugdrechtbankniveau uitgevoerd. De dossiergegevens werden ingezameld binnen één rechtbank en waren afkomstig van jongeren waarover het parket in 1980 en 1981 een dossier had aangelegd. Dit kwam in het totaal neer op 265 zaken op het parketniveau en 120 zaken op het jeugdrechtbankniveau.

Wat de resultaten betreft kunnen wij ons hier beperken tot het weergeven van de bevindingen waaruit de ondersteuning van het gehele construct blijkt, en de plaats van de sociale positie in het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces.<sup>42</sup>

#### De reconstructie van het proces

Er werden totaalscores berekend voor :

- de conformiteit van de ouders
- de conformiteit van de jongeren
- de schoolkwetsbaarheid
- de werkkwetsbaarheid
- de justitiële kwetsbaarheid.

De inhoudelijke opvulling van deze factoren gebeurde als volgt :

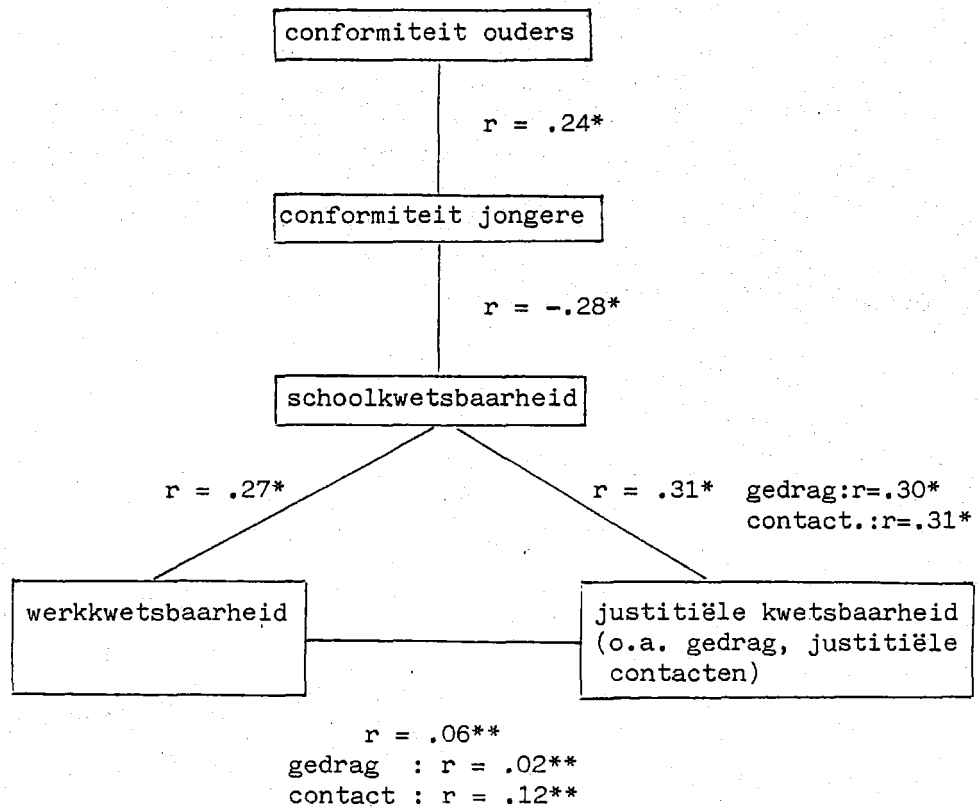
- De conformiteit van de ouders omvatte hun opvattingen over gehoorzaamheid, kledij, menselijk opzicht, sexe-rol, enz. ; hun oplossingsgedrag voor problemen (bv. gebruik van alcohol, kalmeermiddelen, fysisch geweld) ; hun arbeidssituatie en -oriëntatie en hun al dan niet wettelijk getrouwd zijn.
- De conformiteit van de jongeren werd berekend op items over hun deviant gedrag en hun opvattingen over gedragingen die aanleiding kunnen geven tot justitieel optreden.
- De schoolkwetsbaarheid werd berekend op elementen van de formele schoolstatus (dubbelen, wisselen van richting, aantal jaren geslaagd, enz.) ; de appreciatie van het schoolverlaten ; de schoolbejegening (door leerkrachten en medeleerlingen), de appreciatie van het schoolgaan en de hulp die men had bij het schoolgaan.

<sup>42</sup> Zie : VETTENBURG, WALGRAVE en VAN KERCKVOORDE, 1984, p. 181 e.v.

- De werkkwetsbaarheid omvat de kwaliteit van het laatste werk (bv. de onzekerheid, de betaling, de relaties op 't werk) en de evolutie hiervan doorheen de jobwisselingen. Daarnaast werden ook items over de werkloosheidssituatie als zodanig opgenomen (bv. de duur van de werkloosheid, het uitkeringsgerechtigd zijn, het krijgen van werkaanbiedingen, enz.) en ook over de mate waarin men geïnformeerd is omtrent het hoe en waar men moest solliciteren en de R.V.A.-werking.
- De justitiële kwetsbaarheidsscore omvat meer dan het feitelijk deviant gedrag van de jongere en diens contacten met de gerechtelijke diensten. Zij werd ook afgeleid uit de (non)-conformiteit in opvattingen over deviant gedrag en uit het al of niet hebben van neutralisatietechnieken.  
Non-conformiteit in opvattingen en gebruik maken van neutralisatietechnieken maken justitieel kwetsbaarder omdat het stellen van deviant gedrag erdoor vergemakkelijkt wordt.

Een overzichtelijke voorstelling van de resultaten krijgt U in het volgend schema.

Schema 4



\* statistisch significant op het .001 -niveau

\*\* niet significant

Dit betekent :

- hoe conformer de ouders, hoe conformer de jongere ;
- minder conforme jongeren zijn kwetsbaarder in de school ;
- jongeren met een zwakkere schoolpositie zijn kwetsbaarder in de arbeidsmarktsituatie ;
- jongeren met een zwakkere schoolpositie zijn justitieel kwetsbaarder : zij stellen frequenter delinquent gedrag en hebben -zelfs bij controle voor het gedrag- meer contacten met de justitiële diensten ;
- jongeren met een zwakkere arbeidsmarktpositie zijn niet of nauwelijks justitieel kwetsbaarder.

Er blijkt dus geen rechtstreeks verband te zijn tussen werkloosheid en justitiële kwetsbaarheid. Verder doorgevoerde analyses geven aan dat het lichte overtal aan delinquentie bij de gehele groep van werklozen, eigenlijk afkomstig was van een kleine minderheid, 'zeer

kwetsbare' jongeren. Het verband 'werkloosheid-justitiële kwetsbaarheid' blijkt dus maar op te gaan bij hen die vòòr hun werkloosheid reeds in een proces van maatschappelijke kwetsbaarheid verwickeld waren. De vrij hoge correlaties met de schoolkwetsbaarheid wijzen op de belangrijke rol van de school in dat proces. De school versterkte blijkbaar ook de minder gunstige startpositie in het gezin.

Dit laatste komt nog sterker tot uiting in de volgende analyse waarbij de correlaties tussen de opeenvolgende kwetsbaarheidsmomenten worden bekeken volgens de sociale positie binnen de lagere sociale klasse.<sup>43</sup>

Tabel 1. Het verband tussen de opeenvolgende kwetsbaarheidsmomenten volgens de sociale positie.<sup>44</sup>

| Correlatie tussen :                 | Sociale positie binnen de lagere sociale klasse |        |      |        |
|-------------------------------------|---|--------|------|--------|
|                                     | Laag  | Midden | Hoog | Totaal |
| 1. Ouderconf./respondentenconf.     | .27   | .06    | .37  | .24    |
| 2. Respondentenconf./schoolkwetsb.  | -.55  | -.26   | -.19 | -.28   |
| 3. Schoolkwetsb./werkkwetsb.        | .32   | .27    | .32  | .27    |
| 4. Schoolkwetsb./justitiële kwetsb. | .49   | .33    | .24  | .31    |
| 5. Werkkwetsb./justitiële kwetsb.   | .29   | .04    | .18  | .06    |

De laagst gesitueerden riskeren duidelijk :

- meer schoolkwetsbaarheid bij een geringere conformiteit ;
- meer justitiële kwetsbaarheid bij een grotere schoolkwetsbaarheid of bij een grotere werkkwetsbaarheid.

Deze samenhangen gaan in minder sterke mate op voor de hogergesitueerden binnen de lagere sociale klasse.

Deze vaststelling bevestigt de veronderstelling dat het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces een proces is dat zich ent op de sociale klasse positie. Behoren tot de laagste positiegroep impliceert een zwakkere startpositie, waarop doorheen de confrontaties met de maatschappelijke instellingen de maatschappelijke kwetsbaarheid versterkt wordt.

<sup>43</sup> Het gehanteerde criterium bij deze opdeling is dat de middengroep één standaarddeviatie boven of onder het gemiddelde ligt.

<sup>44</sup> Tabel 21, p. 188, in : VETTENBURG, WALGRAVE en VAN KERCKVOORDE, 1984.

## 8. Besluit

In dit hoofdstuk hebben wij een model voorgesteld waarbij de sociale controletheorie geïntegreerd wordt in een maatschappelijke kwetsbaarheidstheorie. Maar het gebrek aan sociale binding volstaat niet om de ernstige en frequente delinquentie te verklaren. Stigmatisering en aansluiting bij een delinquente peer group verhogen het risico op persisterende delinquentie. De wijze waarop iemand 'individueel' omgaat met zijn 'maatschappelijke' kwetsbaarheid wordt medebepaald door het maatschappelijk perspectief dat hij nog ziet voor zichzelf en de oplossingsstrategieën die in zijn directe omgeving worden gebruikt.

Dit model maakt het mogelijk om factoren van het macro-, meso- en microniveau met elkaar te verbinden : de confrontatie tussen kinderen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen en de school, die de dominante cultuur vertegenwoordigt, maakt het kind kwetsbaarder voor andere maatschappelijke instellingen. De individuele oplossing -waaronder delinquent gedrag- voor deze positie wordt, via de socialisering in zijn milieu, medebepaald door het specifieke oplossingsgedrag van de maatschappelijk kwetsbare bevolkingsgroep.

De bevindingen van het onderzoek over jeugdwerkloosheid en delinquentie gaven empirische ondersteuning aan het theoretische construct van maatschappelijke kwetsbaarheid. De eerste formulering en operationalisering werden -mede vanuit de empirische bevindingen- verfijnd en uitgediept. Dit uitte zich in enkele aanpassingen in de formulering van de theorie vnl. : de klemtoon op sociale binding en hierin de prioriteit aan de gehechtheid aan personen, het belang van het maatschappelijk perspectief, maar ook in de operationalisering voor het hieronder beschreven onderzoek vnl. : de indicering van de culturele component van de gezinskwetsbaarheid, en de uitwerking van de aangehaalde theoretische factoren.



## DEEL II - HET EMPIRISCH ONDERZOEK

In het vorig hoofdstuk definieerden wij het concept maatschappelijke kwetsbaarheid. Wij beschreven theoretisch de rol van de school in het toenemend proces van maatschappelijke kwetsbaarheid en het verhoogd risico op delinquent gedrag dat dit meebrengt.

Met dit onderzoek gaan wij na of deze theoretische veronderstellingen empirische ondersteuning krijgen. Hiertoe bevroegen wij leerlingen, leerkrachten en ouders, observeerden wij in klassen en registreerden wij politiegegevens. Het onderzoeksverloop kende twee fasen : in een eerste fase werd op ruime schaal basisinformatie ingewonnen (cross-sectional onderzoek) ; de tweede fase was een follow up van een kleinere groep leerlingen met meer kwalitatieve methoden (o.a. observatie).

Na de formulering van de algemene probleemstelling en basisstellingen geven wij de onderzoeksuitwerking en operationalisering (in hoofdstuk 3) ; in de volgende hoofdstukken (4 tot en met 6) rapporteren wij de resultaten.

### HOOFDSTUK 3

#### HET ONDERZOEKSOPZET

##### 1. Probleemformulering

De algemene vraag is of de school van invloed is op de ontwikkeling van delinquent gedrag bij de leerlingen en zo ja, in welke richting.

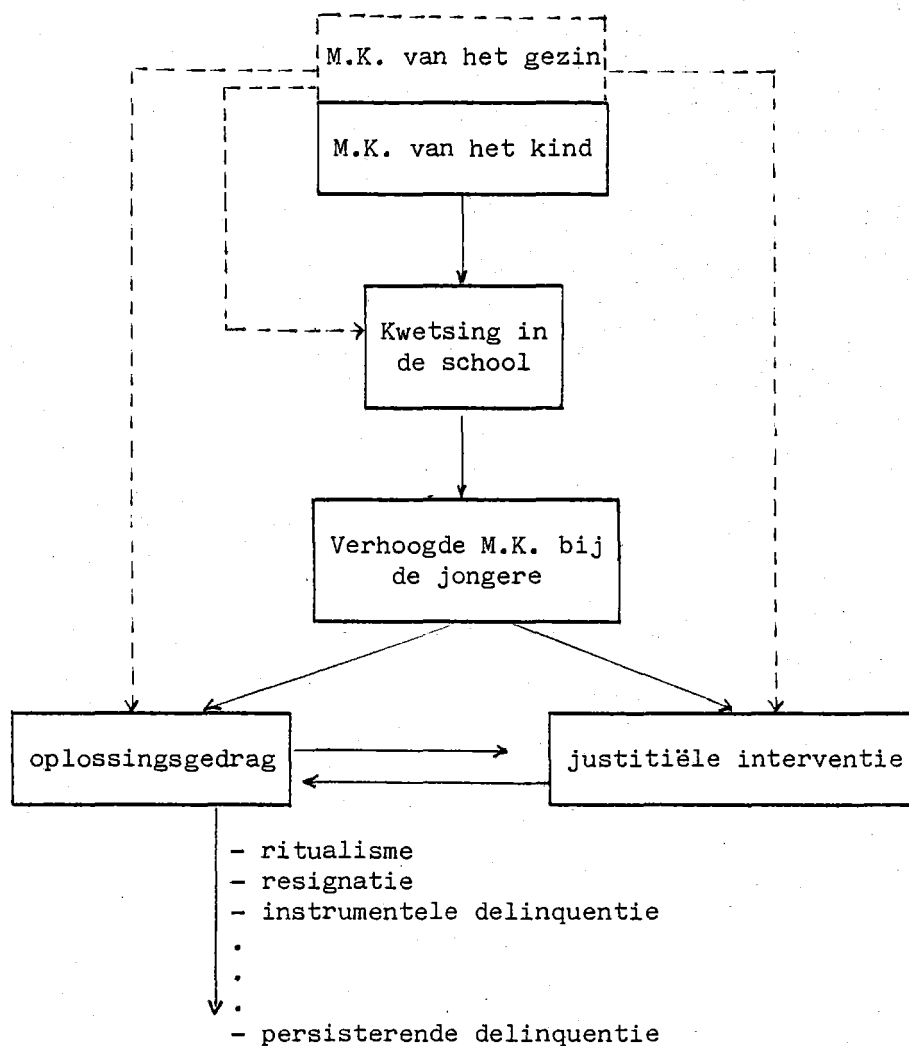
Vanuit ons theoretisch denkkader zien wij de maatschappelijke kwetsbaarheid als een intermediërende factor tussen school en delinquentie.

Wij veronderstellen dat de school bijdraagt tot een verhoging van de maatschappelijke kwetsbaarheid van bepaalde leerlingen, waardoor het risico zowel van delinquent gedrag als van gerechtelijk interventie bij deze leerlingen toeneemt.

Wij menen dat de criminogene invloed van de school inwerkt via een versterking van de maatschappelijke kwetsbaarheid. Door de toename van de maatschappelijke kwetsbaarheid zal de jongere anderssoortig gedrag stellen om aan zijn kwetsbare situatie het hoofd te bieden. Naarmate de maatschappelijke kwetsbaarheid hoger wordt, verhoogt het risico op meer deviant gedrag dat uiteindelijk kan uitmonden in een deviant gedragspatroon. Los van zijn (delinquent) gedrag wordt de jongere ten gevolge van zijn verhoogde maatschappelijke kwetsbaarheid ook selectiever benaderd door de gerechtelijke diensten.

Schematisch weergegeven zien wij de relatie tussen de school en delinquentie als volgt :

Schema 5



Wij beklemtoonden in het theoretisch deel het cumulatief karakter van het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces : men wordt steeds kwetsbaarder. Hieruit volgt dat wij een sterke toename verwachten bij leerlingen die uit maatschappelijk meer kwetsbare gezinnen komen.

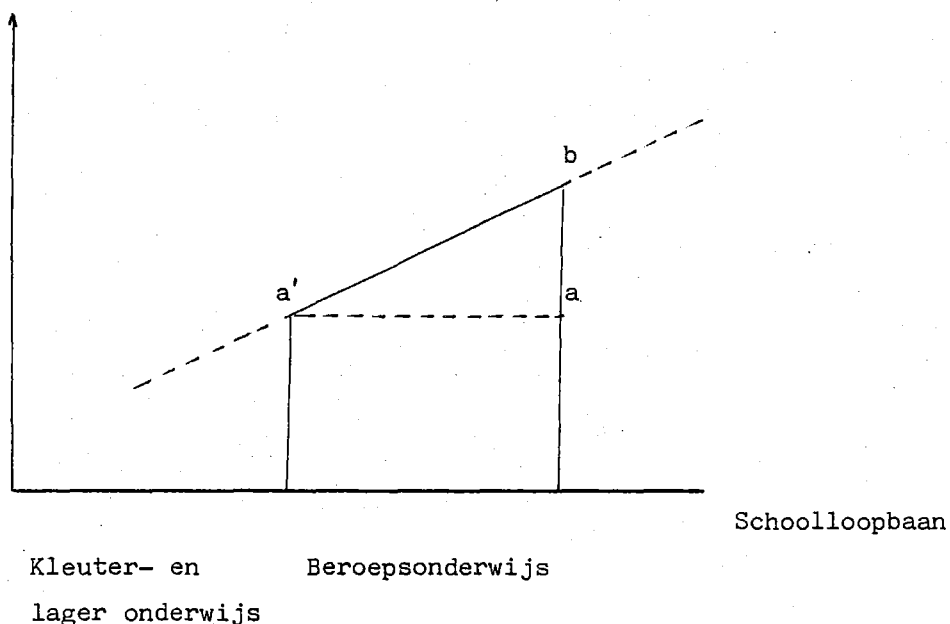
In dit onderzoek richten wij ons tot het beroepsonderwijs, en bijgevolg tot leerlingen van 12 jaar en ouder (zie verder punt 5.1.). Deze leerlingen hebben al een uitgebreide schoolervaring achter de rug, die wij via retrospectieve bevraging slechts zeer gedeeltelijk -en in tijd beperkt- kunnen reconstrueren.

De vraagstelling wordt dus beperkt tot de mate waarin het beroepsonderwijs bijdraagt tot de verhoging van de maatschappelijke kwetsbaarheid.

Een schematische verduidelijking :

Schema 6

M.K.



De vraag is dus : in hoeverre is het verschil tussen a en b toe te schrijven aan de schoolse ervaringen in het beroepsonderwijs. Uiteraard dienen hierbij ook andere invloeden (o.a. gezin) als onafhankelijke variabelen onderzocht te worden.

## 2. Basisstellingen

Met basisstellingen willen wij aangeven dat wij geen toetsend onderzoek uitvoeren. Het toetsen van de geformuleerde probleemstelling vereist immers ofwel een controle-groep<sup>45</sup>, ofwel een longitudinaal onderzoek waarbij leerlingen gedurende een lange periode intensief gevolgd worden in hun schoolloopbaan en in hun contacten met de maatschappelijke instellingen.<sup>46</sup>

Ons onderzoek is van het verklarende type. Wij beperken ons niet tot het ordenen van waargenomen kenmerken (beschrijvend onderzoek); wij proberen veronderstellingen omtrent factoren voor delinquent gedrag bij jongeren aannemelijker te maken.<sup>47</sup>

### 2.1. Basisstelling 1 : De school versterkt de maatschappelijke kwetsbaarheid van kinderen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen. De toename van de kwetsbaarheid van de kinderen is groter naarmate de maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin groter is.

Om vast te stellen of er al dan niet een toename is van maatschappelijke kwetsbaarheid tijdens het beroepsonderwijs verrichten wij metingen in het begin en op het einde van de loopbaan in het beroepsonderwijs. Een zicht op de continuïteit van de evolutie bieden de tussentijdse metingen.

Dit gebeurt door een cross-sectional (of doorsnede onderzoek) en een (beperkt) follow up onderzoek.

---

<sup>45</sup> nl. Jongeren die niet naar school gaan en/of leerlingen uit algemeen-vormend of technisch onderwijs. Wij verantwoorden verder waarom wij hier niet voor opteelden.

<sup>46</sup> Dit was gezien de beschikbare tijd en middelen niet mogelijk. Wij verrichtten wel een beperkt follow up onderzoek (zie hoofdstuk 6).

<sup>47</sup> "Verklarend onderzoek dient er juist toe de relevante factoren, die bij toetsing onder controle gebracht moeten worden, te leren kennen en kan dus zelf moeilijk dezelfde onomstotelijkheid bezitten als een werkelijk experimentele bewijsvoering. Verklarend onderzoek helpt hypothesen omtrent oorzakelijke factoren aannemelijker te maken. Meer dan dat is niet mogelijk" VERCRUYSSSE, 1966.

In een cross-sectional onderzoek (fase 1) wordt de tijdsdimensie als het ware artificieel gereconstrueerd. Op eenzelfde tijdstip worden metingen gedaan in de verschillende studie jaren. De gegevens worden verwerkt en geïnterpreteerd alsof het gaat om eenzelfde groep leerlingen. Deze werkwijze heeft voordelen, maar ook nadelen. Deze methode kost minder geld en tijd ; zij maakt een grotere steekproef mogelijk ; zij kan een bevestiging of een negatie geven van de algemene veronderstelling van een globale toename van maatschappelijke kwetsbaarheid tijdens het beroepsonderwijs. Zij biedt mogelijke verklaringen en maakt een selectievere uitdieping mogelijk. Daartegenover staat dat deze methode nauwelijks het kwetsingsmechanisme ontleedt : de persoonlijkheidscomponent in het maatschappelijke kwetsbaarheid-proces komt niet aan bod. Supplementaire postulaten dienen daarom ingelast zoals o.m. het postulaat dat de maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin niet evolueert gedurende de schoolloopbaan van de jongeren). Tenslotte is er geen zekerheid dat de groepen vergelijkbaar zijn. Om aan die beperking tegemoet te komen wordt in een follow up onderzoek een kleine groep leerlingen opnieuw bevraagd.<sup>48</sup>

De eerste stelling impliceert volgende factoren :

1. de maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin
2. de maatschappelijke kwetsbaarheid van de jongere
3. het schooloptreden.

Aan de hand van deze drie factoren kunnen wij een antwoord geven op volgende vragen :

- Neemt de maatschappelijke kwetsbaarheid van de jongere toe tijdens het beroepsonderwijs en zo ja, in welke mate ?
- Is het schooloptreden meer discriminerend ten aanzien van de maatschappelijk meest kwetsbare leerlingen en ten aanzien van leerlingen uit de meest kwetsbare gezinnen ?
- Is er een verband tussen de maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin en de maatschappelijke kwetsbaarheid van de jongere ?

---

<sup>48</sup> Oorspronkelijk dachten wij ook een derde meting uit te voeren. Op grond van de resultaten van de tweede meting deden wij dit niet (zie verder : punt 3 en hoofdstuk 6).

**2.2. Basisstelling 2 : Hoe groter de maatschappelijke kwetsbaarheid des te groter het risico op een deviant probleemgedrag.**

Om deze basisstelling te onderzoeken dienen wij een bijkomende factor meten, nl.

**4. het probleemgedrag van de jongere**

Het correleren van deze factor met de drie vorige geeft ons informatie betreffende :

- de samenhang tussen de maatschappelijke kwetsbaarheid van de leerling en het probleemgedrag : wordt men delinquenter naarmate men maatschappelijk kwetsbaarder is ?
- In welke mate houdt dit probleemgedrag verband met de maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin ?
- Hangt het probleemgedrag samen met de aard van het schooloptreden ?
- Evolueren deze samenhangen met de schoolloopbaan ?

**2.3. Basisstelling 3 : Hoe groter de maatschappelijke kwetsbaarheid hoe strenger het justitieel optreden.**

Voor deze basisstelling moeten wij dus een vijfde factor meten, nl.

**5. het justitieel optreden**

Aan de hand van deze en de vier vorige factoren kunnen wij volgende vragen beantwoorden :

Is er een verband tussen het gerechtelijk optreden en

- de maatschappelijke kwetsbaarheid van de jongere
- de maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin
- het schooloptreden
- het probleemgedrag.

Uiteraard zal het verband tussen het gedrag en de gerechtelijke interventie een belangrijke rol spelen bij de interpretatie van de overige samenhangen.

Om de drie geformuleerde basisstellingen te kunnen onderzoeken moeten wij dus vijf factoren meten, nl.

1. de maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin ;
2. de maatschappelijke kwetsbaarheid van de jongere ;
3. het schooloptreden ;
4. het probleemgedrag van de jongere ;
5. het justitieel optreden.

Voor deze vijf factoren werden indicatoren opgesteld die geoperationaliseerd werden in concrete vragen en in richtlijnen voor de observaties (zie operationalisering).

### 3. Het onderzoeksverloop

Wij opteerden voor twee fasen. In een eerste fase werd basisinformatie ingezameld via bevraging van leerlingen (N=1689), leerkrachten (N=258) en ouders (N=55).<sup>49</sup> Voor het evolutief aspect en het kwetsingsmechanisme te meten zijn evenwel andere methoden nodig. In de tweede fase werd daarom een kleine groep leerlingen (N=232) en leerkrachten (N=54) een jaar later opnieuw bevraagd.<sup>50</sup>

Via klasobservaties (ongeveer 10 uren in 12 klassen) werd nagegaan of en hoe het kwetsingsmechanisme zich voltrekt in de dagelijkse klaspraktijk.

Een overzicht van de onderzoeksactiviteiten vindt U op een tijdsband uitgetekend in punt 8, p. 97.

### 4. Operationalisering

Een volgende stap is het indiceren van de gebruikte begrippen (= 5 factoren). D.w.z. zij moeten in observeerbare termen worden omgezet.

---

<sup>49</sup> Voor de samenstelling van deze groepen : zie punt 5.3.

<sup>50</sup> Oorspronkelijk was het onze bedoeling drie metingen, met telkens 1 jaar tussen, uit te voeren. Bij de tweede meting bleek ongeveer een derde van de potentiële groep weg te vallen. Dit gegeven deed ons afzien van het uitvoeren van een derde meting. In de plaats hiervan zullen wij onze aandacht richten op de groep wegvallers (zie verder).

Hiertoe worden de gebruikte factoren verder geanalyseerd en wordt een inventaris opgemaakt van de verschillende indicatoren. De interne validiteit van het onderzoek wordt immers bepaald door de kwaliteit van de logische afleiding van de indicatoren.

Hierna volgen de indicatoren bij de vijf factoren. Deze indicatoren vormen de basis voor het opstellen van de diverse vragenlijsten (leerlingen, leerkrachten en ouders) en schema's (observatie- en registratieschema). Niet elke indicator wordt in elk instrument gebruikt ; bv. het al of niet hebben van justitiële contacten van de ouders wordt alleen aan henzelf gevraagd en informatie over het 'schooloptreden' wordt alleen aan de leerkrachten.

#### 4.1. De maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin

In de maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin onderkennen wij een structurele en culturele component (zie definiëring van het begrip : hoofdstuk 2).

Onder de structurele kenmerken van het gezin verstaan wij de formele statuskenmerken (o.a. beroepsniveau, opleiding) en de objectieve effecten van de ervaringen van de ouders met de maatschappelijke instellingen (o.m. justitiële contacten). Deze component correspondeert grotendeels met wat in de meeste onderzoeken wordt verstaan onder 'sociale klasse'.

De culturele component van het gezin bevat de algemene waarden-oriëntaties, het maatschappelijk perspectief, de beleving van de maatschappelijke kwetsbaarheid, het oplossingsstrategieën en de taal. Naast deze meer algemene culturele dimensies worden ook die culturele dimensies onderzocht waardoor de maatschappelijke kwetsbaarheid rechtstreeks aan de kinderen wordt overgedragen : opvoeding, onderwijs-oriëntaties en maatschappelijk perspectief t.a.v. kinderen.

Deze culturele dimensie van het gezin is een aanvulling vanuit de maatschappelijke kwetsbaarheidstheorie. Zij wordt tevens als de belangrijkste component aanzien.

Ons inziens zijn volgende kenmerken typerend voor deze dimensies.



## 4.1.1. Structurele kenmerken

1. Status

- opleiding
- beroepsniveau
- huisvesting (ruimte, luxe)
- buurt (aanzien)

2. Ervaringen met maatschappelijke instellingen : objectieve effecten

- school (niveau/schoolloopbaan onderbroken)
- arbeidsmarkt (arbeidssegment/werkloosheid)
- justitie (contacten/veroordeeld).

## 4.1.2. Culturele kenmerken

1. Beleving van eigen situatie

- appreciatie van de confrontatie met maatschappelijke instellingen (o.a. school, justitie)
- maatschappelijk perspectief (aspiraties en verwachtingen).

2. Waardenoriëntatie

- conformiteit aan maatschappelijke regels (houding t.a.v. algemeen maatschappelijke regels en t.a.v. wettelijke regels)
- houding t.a.v. werk (intrinsieke/extrinsieke oriëntatie).

3. Oplossingsstrategie

- probleemoplossend gedrag (bv. volgen van bijscholing/reacties bij weggelopen van kinderen)
- opvattingen (zie waardenoriëntatie).

4. Taalmodel

- taalgebruik (beschaafd/dialect)
- inhoud (universalistisch/particularistisch).

## 4.1.3. Specifieke culturele kenmerken (t.a.v. de kinderen)

1. Het opvoedingsmodel

- dialoog over/autoritair afdwingen van opgelegde regels
- vertrouwen/wantrouwen
- intentie/gevolg van belang
- creativiteit stimuleren/initiatieven afremmen
- consequent/niet consequent opvoedingsgedrag.

2. Onderwijsoriëntaties

- bijdrage van het onderwijs tot sociale stijging (houding t.a.v. leerplichtverlenging)
- stimulering bij het schoolgaan (bv. aanbod van mogelijkheden voor leren thuis)

- interesse voor het schoolgebeuren
- schoolcontacten (frequent/constructief)
- houding bij schooldisciplinaire problemen.

### 3. Maatschappelijk perspectief t.a.v. de kinderen

- aspiraties
- verwachtingen.

### 4.2. De maatschappelijke kwetsbaarheid van de jongere

In de maatschappelijke kwetsbaarheid van de jongere onderscheiden wij vijf subfactoren :

- de sociale binding
- de sociale druk
- de morele ontwikkeling
- het maatschappelijk perspectief
- de schoolervaringen.

Voor de operationalisering van de 'sociale binding' (gehechtheid en engagement) en de 'sociale druk' (intern en extern) hebben wij ons grotendeels gebaseerd op het werk van LEBLANC en BIRON (1980). Hun operationalisering van de persoonlijkheidscomponent hield ons inziens te weinig rekening met de interactie tussen het subject en de omgeving (zie hoger).

Wij menen dat het morele ontwikkelingsniveau van de jongere, zoals dit opgevat wordt door KOHLBERG, een belangrijk element is voor de stap naar delinquent gedrag. De morele ontwikkeling resulteert uit de interactie tussen de jongere en zijn omgeving, en heeft enerzijds te maken met de cognitieve ontwikkeling en anderzijds met de relatie die de jongere heeft t.a.v. meerderen.

In ons onderzoek over de vorming van stereotypen (VETTENBURG en WALGRAVE, 1981) vonden wij dat een emanciperende gezagsrelatie stimuleert naar een hoger moreel ontwikkelingsniveau. Maatschappelijk kwetsbaren worden meer geconfronteerd met macht. Bij hen valt dan ook een lager moreel ontwikkelingsniveau te verwachten.

Jongeren uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen ontwikkelen een minder gunstig maatschappelijk perspectief. Door de geringere binding met de sociale orde hebben zij lagere verwachtingen t.a.v. de maatschappelijke instellingen. Zij kunnen hun aspiraties hieraan aanpassen en terugschroeven, zoniet ontstaat er een discrepantie tussen hun aspiraties en verwachtingen. Een situatie die een oplossing kan krijgen in de vorm van meer deviant gedrag (zie strainperspectief : hoofdstuk 1).

Tenslotte zijn de schoolervaringen een belangrijke factor van maatschappelijke kwetsbaarheid van de leerling. Voelt hij zich gediscrimineerd in de klas en in hoeverre heeft hij van het schoolaanbod genoten ?<sup>51</sup>

Deze vijf subfactoren werden als volgt geïndiceerd :

#### 4.2.1. Sociale binding<sup>52</sup>

##### 1. Gehechtheid aan personen<sup>53</sup>

- ouders als significante anderen
  - al of niet aanvaard voelen
  - willen gelijken op vader/moeder
  - hun mening belangrijk vinden
- leerkracht als significante andere (idem als ouders)
- respect voor gezagsdragers o.a. politie (appreciatie van werk/oordeel over al of niet discriminerend optreden).

##### 2. Engagement t.a.v. maatschappelijke instellingen

- de school :
  - appreciatie schoolgaan
  - belang van goede resultaten
  - tijd in huiswerk
- de kerk : praktizerend ('s zondags naar de mis gaan).

##### 3. Gehechtheid en engagement 'buiten sociale controle'

- gehechtheid aan vrienden (behoren tot vriendengroep/opschieten met klasgenoten)
- vrije tijdsbesteding (aangesloten bij club/verveling).

<sup>51</sup> Het betreft hier de subjectieve ervaring van de leerling. De bejegening door de leerkracht wordt ook aan de leerkracht bevraagd (zie 4.3. Het schooloptreden).

<sup>52</sup> Aanvankelijk onderscheidden wij twee indicatoren, nl. gehechtheid aan personen en engagement t.a.v. maatschappelijke instellingen. Na een eerste analyse van de gegevens bleek het beter de sociale binding aan personen en instellingen buiten de sociale controle, als een afzonderlijke factor op te nemen (zie verder).

<sup>53</sup> Hieronder werd oorspronkelijk ook het opvoedingsmodel opgenomen. Dit werd bevraagd aan de jongere en omvatte vragen i.v.m. uitleg over regels, spreken over hun toekomst met hun ouders, interesse vanwege hun ouders en het consequent optreden. Deze indicatoren bleken te sterk leeftijdsbepaald te zijn ; het opvoedingsmodel werd bij de verwerking niet mee opgenomen (zie verder).

#### 4.2.2. Sociale druk

##### 1. Extern

- controle vanwege ouders op activiteiten buitenshuis
- sancties :
  - door ouders (slaan, berispen, beledigen)
  - in school (o.a. uit klas, school gestuurd)

##### 2. Intern

- conformiteit in opvattingen over maatschappelijke situaties :  
bv. over :
  - huwen
  - menselijk opzicht
  - andermans eigendom
- inschatting van risico bij delinquent gedrag.

#### 4.2.3. Morele ontwikkeling

- oordeel over een moreel dilemma (classificatie volgens stadia van Kohlberg)

#### 4.2.4. Maatschappelijk perspectief

1. Aspiraties (t.a.v. beroep, gezin, school)
2. Verwachtingen (t.a.v. arbeidsmarkt, school).

#### 4.2.5. Schoolervaringen

##### 1. Formele schoolstatus

- uitslagen
- gedubbeld in lager en middelbaar onderwijs
- gewisseld van richting (al dan niet degraderend)
- gewisseld van school

##### 2. Schoolbejegening

- discriminatie inzake :
  - straffen
  - belonen
  - interesse
  - hulp

#### 4.3. Het schooloptreden

Bepaalde elementen in de schoolsituatie kunnen de maatschappelijke kwetsbaarheid van bepaalde leerlingen verhogen. En dit om twee redenen : er gaat onvoldoende aantrekkingskracht uit van de school en bovendien stigmatiseert zij deze leerlingen.

Zoals wij in het theoretisch deel beschreven is dit in hoofdzaak te wijten aan de discrepantie tussen de cultuur die de school voorstaat en deze die de leerling zich thuis eigen maakte.

Dit komt tot uiting in de leerstofinhoud, de opvattingen, de houding en het gedrag van de leerkracht.

1. Leerstofinhoud vraagt abstract denkvermogen.

2. Leerkracht<sup>54</sup>

1. Houding t.a.v. de individuele leerling

- inschatting van het klasse-toehoren van de leerling (SES)
- inschatting van de thuisbetrokkenheid op de school
- verwachtingen inzake :
  - mogelijkheden voor het vak
  - interessante initiatieven
  - gunstige evolutie
  - nut van individuele begeleiding
- verwachtingen inzake gerechtelijke carrière.

2. Houding t.a.v. de klas : om de relatie leerkracht-leerlingen te meten werd gebruik gemaakt van een eerder geconstrueerde vragenlijst.<sup>55</sup> Volgende themata werden hieruit opgenomen :

- voorschotelen leerstof - ervaringsgericht werken
- kanaliseren van initiatieven - creativiteit stimuleren
- doel : aanpassen - leerling als persoon
- leerkracht : vaste referentiekaders aanbieden - meedenken en zoeken
- goed uitgewerkt schoolreglement belangrijk - minder belangrijk
- tuchtproblemen voorspelbaar - zich hoeden geen zwarte schapen te creëren
- in conflict leerling-school : schoolreglement primeert - standpunt van de leerling verdedigen
- verwarde discussies : mijden - helpen gedachten formuleren
- schoolprestaties en gedrag : door thuismilieu bepaald - school belangrijke rol.

De antwoorden rond deze themata maken het mogelijk de relatie leerkracht-leerlingen te typeren als 'richtend' of als 'emanciperend' gezag. Een meer 'emanciperende' gezagsrelatie laat ruimte voor een meer persoonlijke relatie met de leerling, en zal bijgevolg minder kwetsend zijn.

<sup>54</sup> Oorspronkelijk hadden wij hierbij een derde factor, nl. de houding van de leerkracht t.a.v. jeugddelinquentie. Bij nader toezien zijn de effecten hiervan reeds opgenomen in de eerste twee factoren.

<sup>55</sup> De bruikbaarheid van deze vragenlijst werd afgeleid uit de grote overeenkomst tussen de schooluitslagen en de vaststellingen uit observaties (zie VETTENBURG en WALGRAVE, 1981).

De klasobservaties zullen ook in hoofdzaak rond deze kenmerken gebeuren (zie opstelling observatieschema).

#### 4.4. Het probleemgedrag van de leerling

Het kind ziet en leert thuis omgaan met een maatschappelijk kwetsbare positie. Het kan er bv. leren dat imitatie van conform gedrag de situatie leefbaar houdt. De schoolinvloeden kunnen de maatschappelijke kwetsbaarheid van de leerling verhogen. De vraag is dan of een verhoogde maatschappelijke kwetsbaarheid gepaard gaat met een ander, meer deviant coping-gedrag. Wij namen hiervoor volgende indicatoren op.

1. Alcoholgebruik.
2. Delinquent gedrag :
  - cinema/dancingbezoek
  - vernielingen
  - vechten
  - weglopen
  - dronken sturen
  - diefstal thuis
  - andere diefstal
  - joy-riding
  - autodiefstal
3. Opzettelijk storend gedrag in de klas
4. Spijbelen
- ✓ 5. Delinquent gedrag in de school :
  - vernielen
  - vechten
  - diefstal
6. Delinquente vrienden.

#### 4.5. Het gerechtelijk optreden

De selectiviteit van het optreden uit zich in de frequentie van de contacten met de gerechtelijke diensten en in de zwaarte van de interventie.

Volgende indicatoren werden opgenomen :

1. Gekend zijn bij de politie voor :
  - cinema/dancingbezoek
  - vernielingen
  - vechten
  - weglopen
  - dronken sturen
  - diefstal thuis
  - andere diefstal
  - joy-riding
  - autodiefstal
2. Geverbaliseerd geworden (zelfde punten als onder punt 1).

3. Veroordeeld geworden (zelfde delicten als onder punt 1).

## 5. De onderzoeksgroep

Wij beschrijven hieronder de leerlingen- en leerkrachtengroep van de eerste meting. Voor de selectie van de ouders, van de klassen voor de observatie en van de leerlingen en leerkrachten voor de tweede meting, werd gebruik gemaakt van de resultaten uit de eerste meting. De selectiecriteria zullen verder worden aangegeven.

### 5.1. Keuze voor leerlingen uit het beroepsonderwijs

Bij de start van het onderzoek hadden wij rekening houdend met het theoretisch kader en de materiële middelen die ons ter beschikking stonden, de keuze tussen :

- een beperkt aantal leerlingen uit diverse onderwijsrichtingen, of
- een groter aantal leerlingen uit één bepaalde onderwijsrichting.

Wij opteerden voor de tweede keuzemogelijkheid, meer bepaald voor leerlingen uit het beroepsonderwijs en dit om volgende redenen :

- wij verwachten in deze onderwijsrichting het grootste aantal maatschappelijke kwetsbaren. Deze richting is bijgevolg het best geschikt om de theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid te illustreren ;
- diverse bronnen melden in deze richting de meeste problemen. Onderzoek naar preventiemogelijkheden is prioritair bij een sterkere risicogroep ;
- de leerplichtverlenging heeft maar consequenties voor degenen die zonder de leerplicht zouden stoppen met schoolgaan vòòr hun 18 jaar. Dit geldt hoofdzakelijk voor de leerlingen uit dit type onderwijs.

Wat de leeftijd betreft, opteerden wij voor jongeren tussen 12 en 16 jaar en kozen hiertoe het eerste, derde en vierde beroepsjaar.<sup>56</sup> Hierdoor kon de evolutie nagegaan worden tussen het 1e en 4e jaar en hadden wij ook gegevens over de meest gevoelige periode voor risico- en delinquent gedrag.

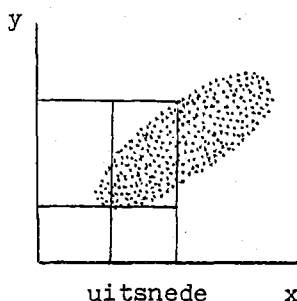
<sup>56</sup> Deze corresponderen met volgende leeftijdscategorieën : 12 j.-13 j.; 14 j.-15 j. en 15 j.-16 j. De gemiddelde leeftijden van de in de onderzoeksgroep betrokken respondenten lagen hoger (zie punt 5.3.1.)

Deze keuze en ook de selectie van de scholen gebeurde in nauw overleg met twee leden van de stuurgroep, nl. Marlene GERMIS (coördinator V.B.S.O. - Rijksonderwijs) en Aime VAN KERKHOVE (coördinator V.B.S.O. - Vrij onderwijs)<sup>57</sup>.

De keuze voor beroepsschoolleerlingen uit het 1e, 3e en 4e jaar verhoogt de homogeniteit van de groep inzake sociale klasse en het hebben van negatieve schoolervaringen ; ook het beperkt aantal jaren verhoogt deze homogeniteit.

De homogeniteit van de steekproef kan de sterkte van de correlatiecoëfficiënten beïnvloeden. Het uitsnijden van een beperkt deel uit een populatie heeft geen invloed op de correlatiecoëfficiënten bij een volledig lineaire samenhang.

Wij verwachten immers een correlatiediagram dat er als volgt uitziet :



Het is duidelijk dat een uitsnede van een beperkt deel hier een belangrijke invloed heeft op de sterkte van de samenhangen. Hieruit volgt dat lage coëfficiënten toch nog betekenisvol kunnen zijn.

## 5.2. De selectie van de scholen

Voor de keuze van de scholen werden volgende selectiecriteria in acht genomen :

- studiejaren : leerlingen uit het 1e, 3e en 4e B.S.O.
- geslacht : een vergelijkbaar aantal jongens en meisjes.

57

Beide personen volgden van dichtbij het gehele onderzoeksproject : zij becommentarieerden en bediscussieerden alle tussentijdse teksten op de begeleidingscommissies. Voor de samenstelling van de onderzoeksgroep hebben wij bijzonder veel kunnen rekenen op hun inzicht en kennis ter zake. Onze gemeente dank hiervoor.



- Belg zijn : migrantenkinderen werden uit het onderzoek gelaten omdat wij oordelen dat hun kwetsbaarheidsproblematiek een specifieke benadering vraagt, dit vooral omwille van het accent dat wij leggen op de culturele dimensie van het gezin.

Daarnaast werden ook een aantal schoolkenmerken in rekening genomen :

- onderwijsnet : Katholiek, Rijks- en Stedelijk onderwijs.
- onderwijstype (I/II)
- urbanisatiegraad (grote steden/kleine steden/platteland)
- grootte van de school (klein/groot).

Verder speelde ook nog een meer pragmatische factor mee, nl. de afstand vanuit Leuven.

Er werd naar gestreefd de scholen van de verschillende onderwijsnetten te recruteren uit eenzelfde stad of regio. Uit praktische overwegingen (nl. het nagestreefde aantal bereiken) werd er ook geopteerd om zoveel mogelijk leerlingen binnen eenzelfde school te nemen ; d.w.z. al de beschikbare studiejaren en klassen.<sup>58</sup>

Wij streefden naar een onderzoekspopulatie van ongeveer 1500 leerlingen gelijkelijk verdeeld over de drie studiejaren.<sup>59</sup> Het was niet mogelijk bij de aanvang in te schatten hoeveel scholen hiervoor dienden mee te werken. Wij schreven in een eerste stap 30 scholen aan<sup>60</sup>, en dachten dit aantal geleidelijk uit te breiden. Dit bleek achteraf vooral nodig ter completering van de steekproef op bepaalde variabelen, bv. een le jaar uit een plattelandsschool en rijksonderwijs.

---

<sup>58</sup> Hiervan werd tweemaal afgeweken omdat het totaal aantal beschikbare leerlingen van die twee scholen te groot werd binnen de onderzoekspopulatie. Ook werden enkele klassen niet opgenomen omdat die overwegend bestonden uit vreemdelingen.

<sup>59</sup> Dit zou ons toelaten analyses met een groot aantal variabelen uit te voeren binnen elk studiejaar.

<sup>60</sup> Een eerste voorstel van te contacteren scholen werd opgesteld aan de hand van het 'Repertorium van het Katholiek onderwijs' (1984) en de brochure 'Rijksinrichtingen voor secundair onderwijs met volledig leerplan' (schooljaar 1978-1979).

Voor het contacteren van de scholen gingen wij als volgt te werk : in een eerste schrijven stuurden wij een korte introductienota met informatie over het onderzoek en vroegen de principiële toestemming. De daaropvolgende week namen wij telefonisch contact : bij principieel akkoord van de schooldirectie maakten wij een afspraak voor een persoonlijk onderhoud waarin de concrete afname van de vragenlijsten bij leerlingen en leerkrachten geregeld werd en indien nodig nog bijkomende informatie werd verstrekt over het onderzoek. Hieruit bleek in hoever de beschikbare klassen en leerlingenaantal correspondeerden met onze verwachtingen.

Van de initieel aangeschreven scholen werden er zes scholen niet in het onderzoek betrokken, en dit om diverse redenen.

Twee katholieke scholen wensten niet mee te werken. In de ene school bestond de schoolpopulatie overwegend uit vreemdelingen. De tweede weigerde om principiële redenen. Als christelijk geëngageerde school had zij bezwaren tegen de vragenlijst.<sup>61</sup>

Twee rijksscholen konden niet meewerken. Een school gaf hiervoor geen reden op ; de andere vreesde (in overleg met het PMS) afwijzende reacties van de ouders.

Er werden in twee steden scholen van het stedelijk onderwijs aangeschreven. Deze gaven telefonisch hun principieel akkoord, maar hadden toelating van de schepen van onderwijs nodig.<sup>62</sup> Deze werd voor twee

---

<sup>61</sup> Vragen als 'Ga je soms 's zondags naar de mis ?' (Vr. 76) en 'Vind je dat mensen mogen samenwonen zonder te trouwen ?' (Vr. 77) zouden te suggestief zijn. De vragen 'Zou je later willen trouwen ?' (Vr. 73) en 'Zou je later kinderen willen ?' (Vr. 74) werden zinloos geacht voor 12-jarigen. De vragen omtrent het feitelijk delinquent gedrag, nl. 'Heb jij de laatste 12 maanden wel eens een dancing of een cinema bezocht waar je eigenlijk niet binnen mocht ?' (Vr. 85 e.v.) zouden de leerlingen op ideeën kunnen brengen en waren dus gevaarlijk.

Het is duidelijk dat een en ander op inhoudelijke gronden niet te wijzigen viel. Waar het eventueel wel had gekund was het technisch niet meer mogelijk aangezien op dat ogenblik de vragenlijst reeds in verschillende scholen werd afgenomen. Zelfs het voorstel van de leerkracht godsdienst, om telkens na de ondervraging een (corrigerende) discussie op te zetten bleek onvoldoende om de vragenlijst in haar bestaande vorm te accepteren.

<sup>62</sup> In de ene stad liet de hoofdinspecteur ons weten dat zij niet wensten mee te werken omdat de onderscheiden scholen overstelpt werden met soortgelijke vragen. Wanneer deze beslissing ons evenwel te veel problemen zou geven (in verband met de samenstelling van de steekproef) konden wij opnieuw contact opnemen. Wij deden dit nadat

(voetnoot wordt vervolgd)

aangeschreven scholen niet verkregen.

Het niet-meewerken van enkele scholen en onvolledige en/of onjuiste initiële informatie over andere maakte dat wij voor het verkrijgen van onze steekproef additioneel nog negen scholen dienden te contacteren. In totaal werden aldus 33 scholen in ons onderzoek betrokken.

### 5.3. Beschrijving van de onderzoeksgroep

#### 5.3.1. De leerlingen

In totaal werden er 1878 leerlingen bevraagd. Hiervan waren er 189 vragenlijsten niet bruikbaar : 39 vragenlijsten waren niet te identificeren (nodig voor de aansluiting van de antwoorden van de leerkracht) en 150 kwamen van niet-Belgen.

Het totaal aantal bruikbare respondenten is bijgevolg 1689 leerlingen.

Hiervoor werden 158 klassen uit 33 verschillende scholen ondervraagd. Het aantal bereikte leerlingen per school varieerde sterk (nl. van 8 tot 134 leerlingen).

Gezien het evolutief aspect in de probleemformulering zijn de verschillen per studiejaar van bijzonder belang. Getracht werd dan ook om een redelijk aantal leerlingen per studiejaar te bereiken.

De spreiding van de ondervraagde leerlingen per studiejaar ziet er als volgt uit :

|                | <u>Abs.</u> | <u>%</u>    |
|----------------|-------------|-------------|
| 1e jaar B.S.O. | 267         | 15.8        |
| 3e jaar B.S.O. | 674         | 39.9        |
| 4e jaar B.S.O. | <u>748</u>  | <u>44.3</u> |
|                | 1689        | 100.0       |

---

(voetnoot vervolging van vorige pagina)

wij het akkoord kregen van de schepen van onderwijs van de andere stad. Zodoende kregen wij in de eerste stad drie scholen opgegeven die wij mochten contacteren voor medewerking aan het onderzoek. Twee van de initieel gecontacteerde scholen vielen hierdoor weg.

Voor het eerste jaar beroepsonderwijs werden de aanpassingsjaren (of B-klassen) genomen.<sup>63</sup> Wij maakten deze keuze omdat de leerlingen uit deze klassen quasi zeker doorstromen naar het beroepsonderwijs. Het probleem hierbij is dat het aantal B-klassen beperkter is dan het aantal beroepsklassen in hogere jaren, aangezien de populatie uit een 3e en 4e jaar beroepsonderwijs ook leerlingen telt die startten in de A-klas of in een andere richting. Vandaar dan ook dat in onze steekproef het aantal leerlingen uit het eerste jaar, in vergelijking met deze uit het 3e en 4e jaar, kleiner is.

Leerlingen uit B-klassen zijn gemiddeld maatschappelijk kwetsbaarder dan deze uit de A-klassen : meer onder hen komen uit lagere milieus en zij hebben reeds meer negatieve schoolervaringen achter de rug. Dit impliceert dat de eventuele toename in maatschappelijke kwetsbaarheid tussen het eerste en derde/vierde jaar hierdoor gereduceerd wordt.

Uit de berekening van de leeftijd van de leerlingen op het ogenblik van de afname van de vragenlijst blijkt dat zij gemiddeld ouder (ongeveer 1 jaar) zijn dan de 'normale' leeftijd. De gemiddelde leeftijd in het eerste B.S.O. is 13 jaar en 4 maanden (variërend tussen 12 en 15 jaar) ; van het derde jaar is 15 jaar en 4 maanden (variërend tussen 14 en 19 jaar) en van het vierde jaar is de gemiddelde leeftijd 16 jaar en 5 maanden (variërend tussen 15 en 19 jaar en 6 maanden). Dit betekent dus dat, zelfs in het eerste jaar B.S.O., een aantal leerlingen meerdere keren zijn "blijven zitten".

Uit puur beschrijvend oogpunt geven wij hieronder de verdeling van de onderzoeksgroep op enkele kenmerken en dit volgens het studiejaar.

---

<sup>63</sup> "Naar het leerjaar B gaan de leerlingen waarvan men meent dat ze niet klaar zijn voor het secundair onderwijs, omdat er hiaten zijn in hun kennis uit het lager onderwijs, omdat zij een zeer gebrekkige theoretische aanleg hebben of omdat ze weinig belangstelling hebben... De meeste leerlingen gaan van deze klas naar het V.B.S.O., alhoewel enkelen na het beëindigen van het eerste leerjaar B het eerste leerjaar A volgen. Men stelt nadien vast, dat de meesten daarvan uiteindelijk weer in het V.B.S.O. terechtkomen." (OSAER, L., 1980).

Verdeling van de onderzoekspopulatie volgens enkele kenmerken naargelang van het studiejaar.

| <u>Kenmerken</u>        | <u>Studiejaar</u> |       |       |        |
|-------------------------|-------------------|-------|-------|--------|
|                         | 1                 | 3     | 4     | Totaal |
| <b>Geslacht</b>         |                   |       |       |        |
| - jongens               | 66.3              | 54.5  | 52.0  | 55.2   |
| - meisjes               | 33.7              | 45.5  | 48.0  | 44.8   |
|                         | 100.0             | 100.0 | 100.0 | 100.0  |
| <b>Onderwijsnet</b>     |                   |       |       |        |
| - Kath.                 | 63.7              | 49.6  | 43.6  | 49.1   |
| - Rijks                 | 19.9              | 36.4  | 40.8  | 35.7   |
| - Stedel.               | 16.5              | 14.1  | 15.6  | 15.2   |
|                         | 100.0             | 100.0 | 100.0 | 100.0  |
| <b>Onderwijstype</b>    |                   |       |       |        |
| - type I                | 79.0              | 81.5  | 84.1  | 82.2   |
| - type II               | 21.0              | 18.5  | 15.9  | 17.8   |
|                         | 100.0             | 100.0 | 100.0 | 100.0  |
| <b>Schoolgrootte</b>    |                   |       |       |        |
| - tot 199               | 13.5              | 1.0   | 2.7   | 3.7    |
| - 200-399               | 38.5              | 16.3  | 16.6  | 19.9   |
| - 400-599               | 16.1              | 27.6  | 28.3  | 26.1   |
| - 600-799               | 6.0               | 16.8  | 18.0  | 15.6   |
| - 800-999               | -                 | -     | -     | -      |
| - 1000-1199             | 17.2              | 26.9  | 22.2  | 23.3   |
| - 1200-1399             | 4.9               | 8.8   | 8.3   | 7.9    |
| - 1400-1599             | 4.1               | 2.7   | 3.9   | 3.4    |
|                         | 100.0             | 100.0 | 100.0 | 100.0  |
| <b>Urbanisatiegraad</b> |                   |       |       |        |
| - Grote sted.           | 50.2              | 57.9  | 54.5  | 55.0   |
| - Kleine sted.          | 36.7              | 35.5  | 37.0  | 36.4   |
| - Platteland            | 13.1              | 6.7   | 8.4   | 8.5    |
|                         | 100.0             | 100.0 | 100.0 | 100.0  |

### 5.3.2. De leerkrachten

Er werden twee leerkrachten per klas geënquêteerd, nl. de praktijk-leerkracht en een leerkracht theoretische vakken. Een van beiden was de klastitularis. Grote klassen waren dikwijls opgedeeld in meerdere groepjes met onderscheiden praktijkleerkrachten. In dit geval werden meerdere leerkrachten aangezocht teneinde toch twee evaluaties per leerling te bekomen.

In totaal werden 316 leerkrachten aangeschreven. Wij kregen -na een herinneringsbrief- 258 antwoorden teruggestuurd.

In vergelijking met soortgelijk onderzoek is dit een zeer succesrijke respons (meer dan 80%).

### 5.3.3. De ouders

De ouderbevraging had als doel bijkomende informatie te verwerven over de maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin van de groep leerlingen die wij enquêteerden. De ouders dienden uiteraard aan huis bevraged te worden. Gezien de grote tijdsinvestering van bevraging aan huis<sup>64</sup> impliceerde dit dat het aantal beperkt moest blijven. Het werken met extreemgroepen -waardoor verschillen beter zichtbaar worden- leek ons dan ook een geschikte werkwijze.

Aan de hand van resultaten van de leerlingen konden wij 'weinig' en 'zeer' kwetsbare gezinnen selecteren.<sup>65</sup> Naast het criterium 'maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin' werd ook rekening gehouden met het studiejaar en het geslacht van de leerlingen.

Op grond van deze criteria werd de potentiële groep ouders uitgeselecteerd. Wij streefden ernaar om de ouders van ongeveer 60 leerlingen te bevragen, ongeveer 20 uit elk studiejaar, waarvan er telkens 10 tot de

---

<sup>64</sup> Uit ons vorig onderzoek (1984) waarbij jongeren thuis werden geïnterviewd, bleek de gemiddelde tijdsinvestering voor een interview van een à anderhalf uur, ongeveer tien uren te zijn. De redenen hiervoor waren o.m. de verplaatsingsduur, verschillende contacten vooraleer te kunnen afspreken, het (herhaaldelijk) niet houden aan afspraak, enz. In het huidig onderzoek zou vooral de verplaatsingsduur (tot max. 3 uren) erg belastend zijn.

<sup>65</sup> Zoals verder nog wordt uitgelegd, wordt op grond van de antwoorden van de leerlingen een index van 'maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin' berekend. De 'minst' en de 'meest' kwetsbaren liggen meer dan één standaarddeviatie onder of boven het gemiddelde.

'minst' en 10 tot de 'meest' kwetsbaren behoorden.<sup>66</sup> Dit leek ons een aanvaardbaar aantal. Voor de uiteindelijke keuze lieten wij ook het praktische argument, nl. de afstand vanuit Leuven, meespelen.

Wij stelden per school lijsten op van de leerlingen wier ouders wij wilden bevragen. Wij legden deze voor aan de directies van de scholen waar de leerlingen schoollopen(liepen) met de vraag of zij bezwaren hadden dat wij de ouders van deze leerlingen zouden interviewen. Geen enkele directie zag hierin moeilijkheden. Voor het stedelijk onderwijs werd de lijst ook voorgelegd aan het PMS. Zij vroegen ons om één gezin niet op te zoeken. Wij lieten dit gezin buiten het onderzoek. Na het akkoord van de directies vroegen wij hen de adressen van de betrokken leerlingen.

In totaal werden 55 ouders geïnterviewd. Het aantal weigeringen was zeer beperkt. Slechts vijf ouders wensten niet mee te werken.<sup>67</sup>

#### 5.3.4. De klassen voor observatie

De observaties werden doorgevoerd in twee scholen, op het einde van de eerste trimester van het schooljaar 1986-1987 (tussen 14 oktober en 9 december 1986).

Deels op theoretisch, deels op praktische gronden kozen wij voor klassen met alleen jongens. De meeste studies tonen immers aan dat jongens meer en ernstigere delicten begaan dan meisjes.<sup>68</sup> Zij zijn dus een sterkere risicogroep voor persisterende delinquentie. Verder is wat zich in de klas afspeelt niet los te zien van de gehele schoolsituatie. Dit maakte vergelijking tussen scholen wenselijk. Binnen het tijdsbestek was observeren in drie scholen niet mogelijk.

<sup>66</sup> Na de verschillende mogelijkheden (beide ouders afzonderlijk of samen/vader/moeder) overwogen te hebben, opteerden wij ervoor de ouder te ondervragen die het meest beschikbaar was voor het gesprek. Tijdens het gesprek werd regelmatig geïnformeerd naar het standpunt van zijn/haar partner.

<sup>67</sup> Vier van de vijf weigeringen gebeurden telefonisch. Eens aan huis was men vlugger bereid tot medewerking.

<sup>68</sup> Zie o.m. : CERNKOVICK and GIORDANO, 1979 ; HINDELANG, 1971 ; GOLD en REIMER, 1975 ; ELLIOTT and VOSS, 1974 ; HINDELANG, HIRSCHI en WEIS, 1979 ; SMITH and VISSER, 1980 ; HARTNAGEL en TANNER, 1982 ; JUNGER-TAS, 1983 en 1987).

In elke school werden drie studiejaar gekozen, het 3e, het 5e en het 6e jaar. In deze studiejaar zitten overwegend de leerlingen die deelnamen aan de eerste en tweede bevraging (zijnde de B-klas, het 3e en 4e jaar van de eerste meting).

Per studiejaar kozen wij twee richtingen. Deze werden uiteraard bepaald door de richtingen die de scholen hadden maar ook door het aantal leerlingen in de klas (het aantal mocht niet te klein zijn).

Overzicht van de geobserveerde klassen.

| Studiejaar | <u>School 1</u><br>Richting              | <u>School 2</u><br>Richting          |
|------------|--|--------------------------------------|
| 3          | 3 Hout (N=12)<br>3 Carroserie (N= 7)     | 3 Hout (N=15)<br>3 Carroserie (N=10) |
| 5          | 5 Sanitair (N= 7)<br>5 Carroserie (N=10) | 5 Hout (N=20)<br>5 Lassen (N= 8)     |
| 6          | 6 Meubel (N=7)<br>6 Carroserie (N=11)    | 6 Hout (N = 9)<br>5 Lassen (N = 6)   |

Wij kozen drie vakken, nl. beroepspraktijk, een technisch vak (constructie-leer, technologie, enz.) en een vak algemene vorming (Nederlands of project algemene vakken).

Van elk vak wilden wij 3 lessen volgen. Dit betekende dat wij in elke klas een 9-tal uren zouden observeren.

Drie lessen per vak was een streefdoel. Voor de beroepspraktijk was dit doorgaans een groter aantal uren : beroepspraktijk werd dikwijls per halve dag gegeven en wij wilden een begin- en eindmoment observeren van eenzelfde lesgeheel. Voor de twee andere vakken was het moeilijker om drie uren te observeren omwille van het geringe aantal uren dat dit vak per week gegeven werd, het wegvallen van een namiddag, (film, bedrijfsbezoek, enz.) en het feit dat het uurrooster in één school lange tijd 'voorlopig' was (nl. tot 15 november) waardoor sommige technische vakken nog niet of door een voorlopige leerkracht gegeven werden.

In totaal geeft deze uitwerking (12 klassen met 3 vakken) 36 onderscheiden lessituaties. In de praktijk was dit iets minder omdat sommige richtingen samen zitten voor het vak 'Nederlands'.



## 6. De gebruikte instrumenten

De instrumenten werden opgesteld rond de indicatoren voor de vijf te meten factoren (zie operationalisering : pt. 2 van dit hoofdstuk). Niet elke indicator werd in elk instrument bevraagd. Elke vragenlijst of schema werd uitgetest en aangepast. Alleen de definitieve versie wordt in bijlage opgenomen.

Wij beschrijven hieronder per instrument telkens de opstelling en de wijze van afname.

### 6.1. Vragenlijst leerlingen

#### 6.1.1. De opstelling

De bevraging van de leerlingen was gericht op vier van de vijf maatschappelijke kwetsbaarheidsfactoren. De factor 'schooloptreden' werd gemeten met de bevraging van de leerkrachten. De indicatoren die per factor voor de leerlingenbevraging werden behouden zijn terug te vinden in de "beschrijving van de maatschappelijke kwetsbaarheid uit leerlingen- en leerkrachteninformatie per studiejaar" (zie tabel 1, bijlage 1).<sup>69</sup>

Voor elke indicator werden een of meerdere vragen gesteld. Waar het mogelijk was, werd reeds geprecodeerd.

De eerste versie van de vragenlijst werd uitgetest bij 46 leerlingen uit een B-klas (N=9), een derde jaar (N=15) en vierde jaar (N=22). Op grond hiervan werden aanpassingen gemaakt : sommige vragen werden concreter geformuleerd, het moreel dilemma werd naar het begin van de vragenlijst verschoven en de lay-out in verband met de bevraging van de delicten werd gewijzigd.

Deze aangepaste versie werd nogmaals uitgetest bij 31 leerlingen uit de drie studie jaren.

Dit uittesten en de bespreking in de begeleidingscommissie leidden tot de laatste wijzigingen en aanvullingen.

De definitieve versie van de vragenlijst omvatte 94 genummerde vragen : de laatste 9 vragen in verband met het plegen van delicten werden nog opgedeeld in een vijftal vragen (zie bijlage 2.A).

---

<sup>69</sup> Na het kenmerk is het nummer van de vraag aangegeven.

## 6.1.2. De afname

Uit het vooronderzoek bleek duidelijk dat betrouwbare antwoorden via een klassikale bevraging maar konden bekomen worden als de groep klein genoeg was (ongeveer 10 leerlingen) en de afname geleid gebeurde.

De klassen van meer dan 15 leerlingen werden indien mogelijk, nl. als een supplementair lokaal beschikbaar was, opgedeeld in twee groepen.

De afname gebeurde geleid. Dit betekent dat elke vraag door de enquêteur werd voorgelezen, dan tijd gelaten werd om te antwoorden en vervolgens de volgende vraag voorgelezen werd. Soms was het voorlezen van de vragen te storend : het individuele tempo van de leerlingen lag te verschillend of er werden continu hardop opmerkingen gemaakt. Om die redenen werkten in enkele klassen de leerlingen, na het beantwoorden van de vragen omtrent het moreel dilemma, individueel verder.

Tijdens de afname werd aan de leerkracht gevraagd om niet in de klas te blijven. Heel wat leerkrachten achtten het toch beter aanwezig te blijven. Wanneer wij uitlegden dat zij door hun aanwezigheid de betrouwbaarheid van de antwoorden van de leerlingen konden beïnvloeden, waren de meesten akkoord en verlieten het lokaal. Vijf leerkrachten stonden er evenwel uitdrukkelijk op om er toch bij te blijven. Aan hen vroegen wij dan dat zij zich zo afzijdig mogelijk zouden houden en op geen enkel moment zouden tussenkomen. Wat ieder van hen dan ook deed.

De bevraging duurde ongeveer 50 minuten of de duur van één lesuur. In sommige eerstejaars hadden wij vijf à tien minuten meer nodig.

Ongeveer drievierden van de afnamen werd door eenzelfde persoon verricht, nl. de onderzoeker zelf. Wanneer in eenzelfde school parallel afnames mogelijk waren werd vooral Kris VAN LIMBERGEN (afgestudeerde criminologie en gewetensbezwaarde binnen de onderzoeksgroep jeugdcriminologie) ingeschakeld voor de bevraging. Daarnaast werd ook enkele keren een beroep gedaan op Willy HOOYBERGS (student 2e lic. criminologie en codeerder van de vragenlijst), Anita SLEMBROUCK (afgestudeerde criminologie en codeerder) en Charlotte VANDEN BULCKE (studente 2e lic. criminologie).

De vragenlijst werd door deze personen vooraf ingestudeerd en vervolgens met de onderzoeker besproken op eventueel bijkomende informatieverstrekking en mogelijke afnameproblemen.

Elke bevraging werd door onszelf geïntroduceerd. Na een korte informatieve uitleg over het onderzoek werd de anonimiteit en het belang van eerlijke en individuele antwoorden benadrukt (zie inleiding vragenlijst). Wanneer het nodig bleek werden de leerlingen tussendoor nog gerustgesteld en ingelicht over de uiteindelijke bedoeling en bestemming van hun antwoorden.

Tijdens de afnames deden zich wel eens problemen voor :

Sommige situeerden zich op het materiële vlak, zoals bv. leerkrachten die niet verwittigd werden en met hun leerlingen in de praktijkklas zaten (bv. met kleurstof op hun haar) of vertrokken waren naar het zwemdok, waardoor dan nieuwe afspraken dienden gemaakt te worden.

Moeilijker op te lossen waren de problemen waardoor de betrouwbaarheid van de antwoorden in het gedrang kwam, bv. onvoldoende medewerking van de leerlingen, bijzonder laag niveau van leerlingen in de B-klasjes, enz.

Een andere moeilijkheid, en een deontologisch probleem voor de onderzoeker, was de anonimiteit van de antwoorden. Voor de betrouwbaarheid van de antwoorden dienden de vragenlijsten volledig anoniem te zijn. Toch was het nodig dat wij de leerlingen konden identificeren, en dit om diverse redenen : de vragenlijst van de tweede meting diende aan deze van de eerste meting te worden gekoppeld ; de informatie van de leerkrachten over de individuele leerlingen moest kunnen aansluiten bij de antwoorden van de leerlingen ; het uitselecteren van de ouders gebeurde op grond van de uitslagen van de leerlingen.

Wij vroegen hen enkel hun geboortedatum te vermelden en legden er bij herhaling de nadruk op dat niets van de bevraging zou doorgegeven worden. Voor sommigen volstond dit niet : zij gaven geen of een foutieve geboortedatum.

## 6.2. Vragenlijst leerkrachten

### 6.2.1. De opstelling

De vragen voor de leerkrachten werden geformuleerd betreffende de indicatoren van de factor 'schooloptreden' (zie punt 4.3.). In het eerste deel van de vragenlijst worden beoordelingen gevraagd over de individuele leerlingen ; in het tweede deel wordt de relatie leer-

kracht-leerlingen bevraagd. Voor dit laatste werd gebruik gemaakt van een eerder geconstrueerde vragenlijst. Op grond hiervan kunnen wij de relatie als overwegend 'richtend' of als overwegend 'emanciperend' typeren (zie ook : resultaten).

Een eerste versie van de vragenlijst werd ingevuld door drie leerkrachten uit de onderscheiden jaren. In overleg met de coördinator van de school werd voor elke klas de leerkracht 'Nederlands - Maatschappelijke vorming' genomen. Deze leerkrachten komen ongeveer 6 uren per week in de betrokken klassen. Bij het bezorgen van de vragenlijst vroegen wij hen om een kort gesprek op het moment dat zij de vragenlijst inleverden.

Hun opmerkingen en suggesties, samen met de bespreking in de begeleidingscommissie leidden tot de definitieve versie van de vragenlijst (zie bijlage 2.B.).

#### 6.2.2. De afname

In ons persoonlijk onderhoud met de directeur van de school werd ook vastgelegd welke twee leerkrachten per klas zouden bevraagd worden.

Op de dag van de afname van de vragenlijst bij de leerlingen werd voor deze leerkrachten onder omslag een vragenlijst met een begeleidend schrijven en een gefrankeerde omslag achtergelaten. Op het eerste blad van de vragenlijst werden de namen van de leerlingen uit de betrokken klas alfabetisch getypt.<sup>70</sup>

Enkele weken na het doorgeven van de vragenlijsten werd aan de directie van de school gevraagd een herinneringsbrief op te hangen in het leraarslokaal.

Zoals reeds gezegd kregen wij een zeer groot aantal vragenlijsten teruggestuurd.

---

<sup>70</sup> Gemiddeld kregen de leerkrachten een 10-tal leerlingen te beoordelen. Uit gesprekken met leerkrachten tijdens het vooronderzoek zou het invullen van de vragenlijst ongeveer een half uur tijd nemen.

### 6.3. Vragenlijst ouders

#### 6.3.1. De opstelling

De bedoeling van de bevraging van de ouders was de maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin te meten. Wij kenden deze reeds gedeeltelijk uit de informatie van de leerlingen. Maar een gesprek met de ouders zou zeker aanvullende en meer genuanceerde informatie kunnen opleveren.

De vragen voor de ouders werden geformuleerd betreffende de indicatoren van 'maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin' (zie punt 4.1.).

Vanuit de aangehaalde doelstelling werd gekozen voor een gesprek met overwegend open vragen. De vragenlijst diende eigenlijk meer als een handleiding bij het gesprek.

Naast de rechtstreekse bevraging werden ook enkele gegevens via observatie bekomen (o.a. buurtbeschrijving, taalgebruik).

De vragenlijst werd uitgetprobeerd bij drie ouders. Hieraan werden enkele wijzigingen aangebracht. De definitieve versie is bijgevoegd in bijlage 2.C.

#### 6.3.2. De afname

De bevraging gebeurde bij de ouders aan huis. De uitgeselecteerde ouders werden aangeschreven en gevraagd of zij bereid waren voor een gesprek. Een paar dagen later werden zij gecontacteerd (telefonisch of aan huis) en werd een afspraak vastgelegd. Bij contact aan huis werd zo mogelijk dadelijk geïnterviewd.

Een vlot verlopend gesprek duurde ongeveer één uur. Soms werd dit iets langer bv. wanneer beide ouders aanwezig waren en beide een inbreng hadden ; of wanneer de bevraagde ouder gemakkelijk praatte of uitweidde ; of wanneer er ernstige moeilijkheden (geweest) waren en men behoefte had om hierover te praten ; of wanneer de bevraagde ouder moest onderbreken wegens klant in winkel of café.

De meer abstracte vragen (o.a. i.v.m. opvattingen over wettelijke voorschriften, werkoriëntatie (vr. 42 e.v.)) werden af en toe moeilijk begrepen, zodat een concretere herformulering nodig was. Soms had het niet gemakkelijk antwoorden ook te maken met het feit dat men er gewoon geen opvatting over had.

Een andere moeilijkheid bij de bevraging was de aanwezigheid van de jongere zelf (op woensdagnamiddag, 's avonds of week-end). Het belang van betrouwbare antwoorden werd heel duidelijk vooraf met de ouder en de jongere besproken. Soms ging de jongere weg of werd hij weggestuurd ; soms bleef hij op de achtergrond aanwezig. Nergens is het als echt storend voor de bevraging ervaren.

#### 6.4. Schema voor klasobservatie

##### 6.4.1. De opstelling

Met de klasobservaties wilden wij nagaan of leerlingen in de klas 'gekwetst' worden en zo ja, op welke wijze ? Of krijgen leerlingen in de klas kansen om hun reeds op gang zijnde maatschappelijke kwetsbaarheid af te bouwen ?

De kwetsing wordt afgeleid uit : het al of niet

- optimaal genieten van het aanbod ;
- ontwikkelen van bonds to society ;
- gestigmatiseerd worden (zie theoretisch kader).

Voor deze drie factoren werden indicatoren opgesteld die de belangrijkste aandachtspunten zijn tijdens de observatie. Voor de keuze van de indicatoren steunden wij enerzijds op ons theoretisch kader en reeds uitgevoerd onderzoek en anderzijds op werken van andere auteurs.<sup>71</sup>

- 
- <sup>71</sup>
- BUURMEIJER, F., HERMANS, P., Een observatieinstrument voor interacties tussen docent en leerlingen, Kind en adolescent, 1982, 72-84.
  - DE COCK, G., BOUWEN, R., DE WITTE, K., DE VISCH, J., Organisatieklimaat en -cultuur, theorie en praktische toepassing van de organisatieklimaat-index voor profit-organisaties (OKIPO) en de verkorte vorm (VOKIPO), Leuven, Acco, 1984, 81 p.
  - DE GRAEVE, M., Lesvoorbereiding en -evaluatie, Antwerpen, Standaard wet. uitg., 1975, 143 p.
  - MOOS, R., Le climat social dans l'institution (Questionnaire).
  - RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J., SMITH, A., Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children, London, Open Books, 1979.
  - Onze eigen operationalisering over macht en gezag in : VETTENBURG, N., WALGRAVE, L., School en stereotypen over misdrijven, Een onderzoek naar de invloed van de school op de attitudevorming over misdrijven, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1981, 289 p.

Het schema werd uitgeprobeerd tijdens een 8-tal lesuren in drie vakken, waaronder ook een praktijknamiddag.

Dit leidde tot het definitieve schema (zie bijlage 2.D.).

#### 6.4.2. Het observeren

Tijdens de observaties bleek vrij vlog dat een schema bijzonder moeilijk te hanteren valt tijdens de observaties zelf, en dat het werkbaarder was om chronologisch notities te nemen en het schema in te vullen na het lesverloop. Na enkele dagen observaties veranderden wij onze werkwijze : de notities van de verschillende observatie-uren van eenzelfde vak werden in een verslag neergeschreven ; deze verslaggeving gebeurde uiteraard rond de in het schema opgenomen aandachtspunten.

De observaties werden verricht door de onderzoeker zelf en Ingrid HUYBRECHTS, afgestudeerde in de criminologie. Laatstgenoemde maakte haar licentiaatsverhandeling rond dezelfde problematiek.<sup>72</sup> De theorie en de praktische uitvoering van het hier lopende onderzoek was haar voldoende bekend en bovendien was zij goed vertrouwd met school- en klassituaties. Dit maakte dat de inwerking bijzonder snel en vlot verliep. Na een uitgebreide bespreking van het observatieschema en enkele gezamenlijke observaties die wij nadien uitvoerig bespraken, werden de observaties afzonderlijk verricht. Moeilijk te interpreteren situaties werden uiteraard bediscussieerd. Tenslotte bouwden wij ook nog een controle in door er voor te zorgen dat elke observator minstens één uur van elk vak observeerde, zodat moeilijk te interpreteren situaties zinvol konden besproken worden.

De observaties in de praktijklessen gaven wel specifieke moeilijkheden : het individueel lesgeven, het heen en weer geloop in de werkplaatsen, het lawaai enz. maakte dat men veelal niet kon horen wat de leerkracht rechtstreeks tegen de leerling zegt (zie hoofdstuk 5 - punt 1).

<sup>72</sup> HUYBRECHTS, I., Mobiliteit en schoolkwetsbaarheid. Een contextuele analyse van de kwaliteitsproblematiek in een technische en beroepsschool, licentiaatsverhandeling criminologie, K.U.Leuven, 1985-1986, 88 p. + bijlagen.

## 7. De verwerking

### 7.1. Leerlingen- en leerkrachtenvragenlijst

#### 7.1.1. Coderen en ponsen

De meeste vragen van de vragenlijsten (leerlingen en leerkrachten) waren voorgecodeerd. Voor de open vragen werden de antwoordcategorieën empirisch aangevuld.

Er werd een codeerschema opgesteld met 178 variabelen. Dit schema liet toe de antwoorden van een vragenlijst van een leerling en de antwoorden van twee leerkrachten over diezelfde leerling op te nemen.

Het tweede deel van de vragenlijst, nl. over de algemene attitude van de leerkracht, werd eerst afzonderlijk verwerkt tot een globale score per leerkracht. Vervolgens werden de uitslagen van de praktijk- en theorieleerkrachten aan het leerlingenbestand toegevoegd.

Het coderen werd uitgevoerd door Willy HOOYBERGS (student 2e lic. criminologie) en Anita SLEMBROUCK (afgestudeerde criminologie). Regelmatig werden codeerproblemen samen met de onderzoeker besproken en werd het codeerschema aangepast. Wanneer zich verschillen voordeden werden alle gecodeerde vragenlijsten op dit punt opnieuw nagekeken en aangepast.

Bij de codering van de vragenlijsten werd veel tijd besteed aan het identificeren van de vragenlijsten. Wij beschikten over de naamlijsten van de leerlingen met geboortedata. Aan de hand hiervan werd elke vragenlijst binnen een klas geïdentificeerd, om vervolgens de antwoorden van de leerkrachten over die individuele leerling te laten aansluiten.

Vooraleer de gegevens werden geponst, werden alle codeerformulieren globaal en op enkele specifieke variabelen (bv. het volgnummer) nagekeken.

Het ponsen van de gegevens werd uitbesteed. Controle op ponsfouten gebeurde door steekproefsgewijs de cijfers op de listings te vergelijken met deze op de codeerformulieren en ook door enkele variabelen systematisch te controleren.



Tenslotte werd nog een belangrijke controle op het coderen en het ponsen uitgevoerd door de opsporing en verbetering van niet-mogelijke waarden in de frequentietabellen.

#### 7.1.2. De gegevensverwerking

Een eerste stap in de gegevensverwerking was alle antwoorden derwijze omcoderen dat code 1 correspondeerde met niet kwetsbaar en code 2 met kwetsbaar. Bij meer gedifferentieerde antwoordmogelijkheden werden tussenliggende waarden toegekend.

Vervolgens werden de waarden voor een factor samengegeld en gedeeld door het aantal valabele antwoorden dat tot de score bijdroeg. Deze werkwijze werd gevolgd voor elke scoreberekening (zowel voor de onderscheiden indicatoren als voor de vijf maatschappelijke kwetsbaarheidsfactoren). Elke score heeft dus een waarde van 1 tot 2 ; **een hoger cijfer correspondeert met een hogere kwetsbaarheid.**

In functie van de gestelde hypothesen werd eerst een kruistabellenanalyse doorgevoerd waarin het studiejaar als onafhankelijke variabele fungeerde. Vervolgens werden bivariate en multi-pele regressie-analyses uitgevoerd.

Hierbij werd gebruik gemaakt van het SPSS-programma (Statistical Package for the Social Science).

#### 7.2. Interviewing van de ouders

De gesprekken met de ouders werden, gezien het eerder gering aantal, hoofdzakelijk kwalitatief verwerkt. De kwantitatieve bewerkingen werden minimaal gehouden en dienden enkel om binnen de beperkte groep eventuele verbanden op te zoeken.

Bij verwerking van de gesprekken kregen twee aspecten bijzondere aandacht, nl. : de gezinsfactoren die mogelijk van invloed zijn op de schoolkwetsbaarheid van het kind en de factoren die de kwetsbaarheid van het gezin bepalen. Voor de verdere uitwerking hiervan verwijzen wij naar hoofdstuk 5 (punt 2).

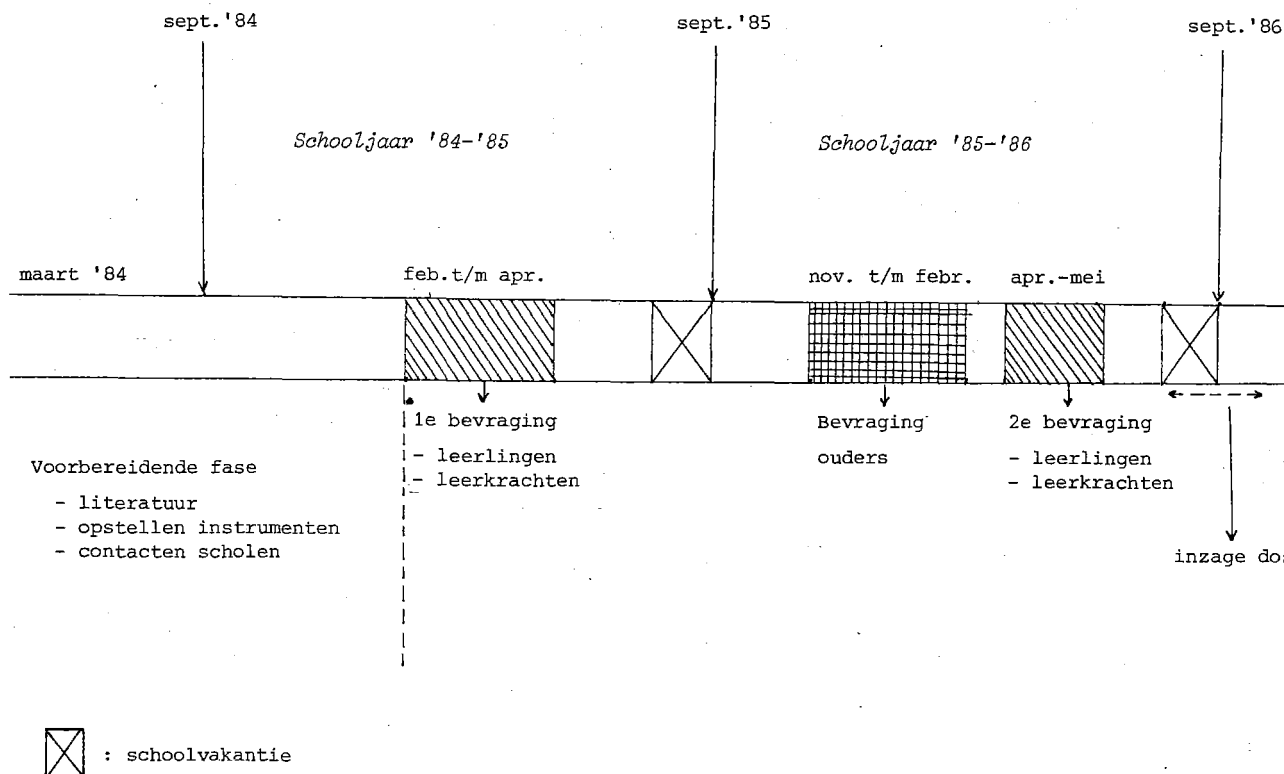
### 7.3. De klasobservatie

Van de geobserveerde lesuren werd per vak een gedetailleerd verslag uitgeschreven. Vervolgens werden de verslagen per klas samengebundeld en de belangrijkste bevindingen gerapporteerd. Een samenvatting hiervan vindt U in bijlage 3). Deze vaststellingen werden geïnterpreteerd op hun kwetsbaarheidsbevorderend en/of -afremmend effect (zie hoofdstuk 5).

### 8. Overzicht van de onderzoeksactiviteiten

Bij wijze van afsluiting geven wij hier aan de hand van een tijdsband een overzicht van onze opeenvolgende onderzoekswerkzaamheden.

#### TIJDSHEMA VAN HET GEHELE ONDERZOEKSPROJECT

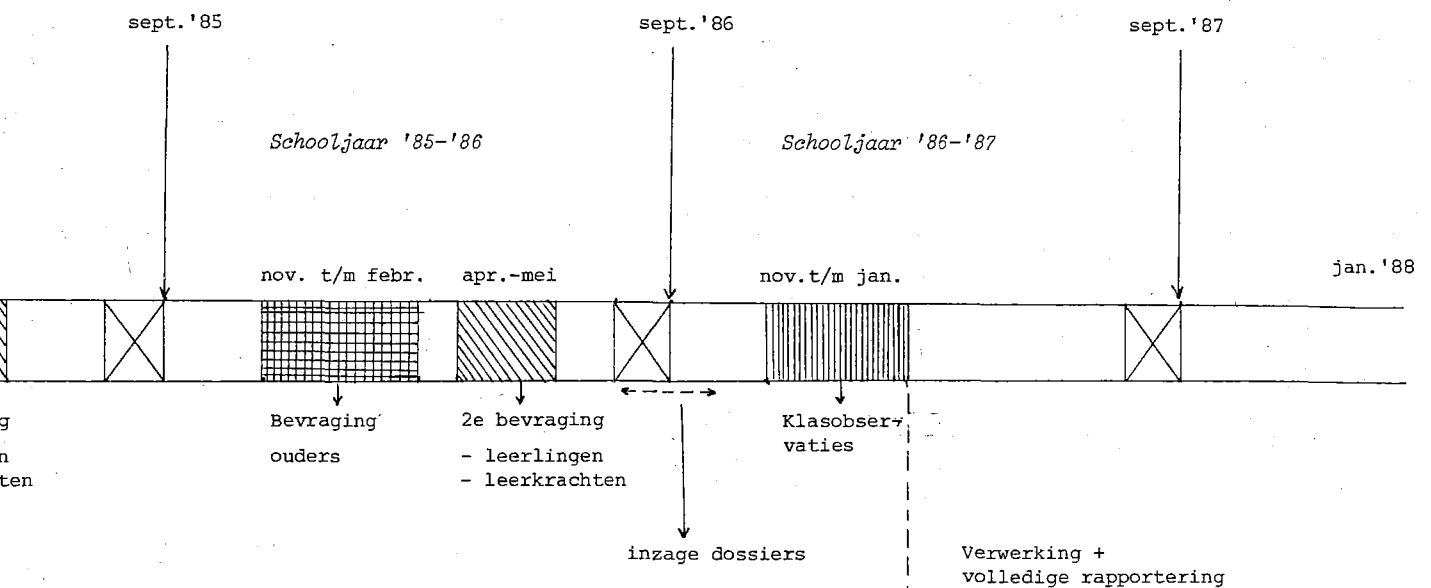


en werd per vak een gedetailleerd ver-  
 werden de verslagen per klas samengebun-  
 ingen gerapporteerd. Een samenvatting  
 Deze vaststellingen werden geïnterpre-  
 orderend en/of -afremmend effect (zie

### activiteiten

ven wij hier aan de hand van een tijds-  
 nvolgende onderzoekswerkzaamheden.

JECT



In de volgende drie hoofdstukken worden de resultaten van het onderzoek weergegeven :

- In hoofdstuk 4 geven wij de basisbevindingen uit het cross-sectional onderzoek ;
- deze worden in hoofdstuk 5 aangevuld met meer kwalitatieve gegevens uit de klasobservaties en de bevraging van de ouders ; en
- in hoofdstuk 6 worden de resultaten uit het follow up onderzoek gerapporteerd.

## HOOFDSTUK 4

## BASISGEGEVENS UIT HET CROSS-SECTIONAL ONDERZOEK

Hieronder volgen de resultaten van de leerlingen- en leerkrachten-bevraging uit het cross-sectional onderzoek.

De algemene doelstelling van dit onderzoeksgedeelte is inzicht verwerven in het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces : hoe evolueren de kwetsbaarheidsfactoren, welke kenmerken hangen het sterkst samen, enz. Maar naast dit globaal inzicht willen wij ook weten welke kenmerken het sterkst samenhangen met het probleemgedrag (o.a. het delinquent gedrag) van de jongere en van het justitiële optreden en dat bij het constant houden van de overige kwetsbaarheidskenmerken.

Vooraleer de resultaten hieromtrent weer te geven beschrijven wij in het eerste punt hoe de jongeren uit de onderzoeksgroep zich gedragen en welke schoolervaringen zij kenden ; vervolgens geven wij een globaal overzicht van onze bevindingen inzake de evolutie van en de samenhang tussen de kwetsbaarheidsfactoren (punt 2) en analyseren wij elke factor afzonderlijk (punt 3) ; tenslotte gaan wij na welke kwetsbaarheidskenmerken bij controle voor de andere het sterkst samenhangen met het probleemgedrag en het justitieel optreden (punt 4).

Voor alle duidelijkheid eerst nog deze herinnering : de scores zijn zo berekend dat een hoger cijfer correspondeert met een hogere kwetsbaarheid.

### 1. Enkele descriptieve gegevens

In onderstaande beschrijving gaan wij na hoe de jongeren zich gedragen, meer bepaald in welke mate zij delinquent en aanverwant gedrag stellen ; vervolgens gaan wij ook na in welke mate zij negatieve ervaringen hebben in de school.

1.1. Hoe gedragen de leerlingen zich ?<sup>73</sup>DelinquentieTabel 2. Delinquentie per studiejaar (percentages)

| <u>Delicten</u>             | <u>Studiejaar</u> |           |           | <u>Totaal</u> |      | v   |
|-----------------------------|-------------------|-----------|-----------|---------------|------|-----|
|                             | 1e B.S.O.         | 3e B.S.O. | 4e B.S.O. | %             | Abs. |     |
| 1. Dancing/cinema<br>bezoek | 25.8              | 48.5      | 42.9      | 42.3          | 643  | .16 |
| 2. Vernielingen             | 11.3              | 11.7      | 8.2       | 10.0          | 157  | .06 |
| 3. Vechten                  | 15.1              | 17.9      | 15.6      | 16.4          | 262  | .03 |
| 4. Weglopen                 | 6.6               | 12.0      | 10.6      | 10.6          | 169  | .06 |
| 5. Dronken sturen           | 7.1               | 19.5      | 23.0      | 19.1          | 292  | .14 |
| 6. Diefstal thuis           | 6.6               | 9.0       | 7.9       | 8.1           | 129  | .03 |
| 7. Diefstal                 | 3.3               | 5.1       | 4.0       | 4.3           | 68   | .03 |
| 8. Joy-riding               | 5.2               | 7.6       | 6.2       | 6.6           | 105  | .04 |
| 9. Autodiefstal             | 0.8               | 1.3       | 1.8       | 1.4           | 23   | .03 |

Het bezoeken van een dancing of cinema waar men omwille van zijn jonge leeftijd nog niet binnen mag ; het dronken sturen en vechten zijn de delicten die binnen de onderzoeksgroep het meest worden gepleegd.

Bij de vergelijking tussen de studiejaaren zien wij dat de twee eerst vermelde delicten minder gepleegd worden door de eerste jaars. Dit kan natuurlijk grotendeels verklaard worden uit de aard van het delict.

Opmerkelijk is dat zeven van de negen delicten meer gepleegd worden door de leerlingen uit het derde jaar. Wij hebben geen redenen om te veronderstellen dat leerlingen uit het vierde jaar meer geneigd zijn om sociaal wenselijke antwoorden te geven. Wellicht heeft de lichte daling van de delinquentie in het vierde jaar te maken met de vermindering van de 'normale' jeugddelinquentie. Rond 16-17 jaar treedt immers een sterke vermindering op van delinquent gedrag bij jongeren (zie o.m. ELLIOTT and VOSS, 1974 ; THORNBERRY, e.a. 1985).

Problematisch gedrag in de school

Verder gingen wij ook na hoe de leerlingen zich in de school gedroegen (zie tabel 1, bijlage 1).

<sup>73</sup> Voor een overzichtstabel zie : tabel 1, bijlage 1.

Hieruit blijkt dat meer dan de helft wel eens opzettelijk de les stoort ; 30% doet dit evenwel frequent. Het regelmatig de les verstoren neemt toe met het studiejaar.

Ongeveer een vijfde van de leerlingen spijbelt : 14% doet het regelmatig. Ook het spijbelen neemt toe met het studiejaar ( $v=.10$ ). De belangrijkste bezigheid tijdens het spijbelen is op café gaan (34%) of met vrienden op straat vertoeven (31%).

Leerlingen uit de hogere jaren worden blijkbaar meer en meer ontevreden in de school of geven zij meer uiting aan hun ontevredenheid ?

#### Delinquent gedrag in de school

Wij vroegen ook aan de leerlingen of zij het laatste jaar of zij serieus gevochten hadden en of zaken vernield en/of weggenomen hadden in de school ?

Uit hun antwoorden blijkt dat diefstal in de school minder voorkomt dan vechten en vernielen (6% versus 15%).

Vernielen en diefstal nemen vooral toe tussen het eerste en het derde jaar ; vechten komt aanzienlijk meer voor in het eerste jaar.

Samenvattend kunnen wij zeggen dat het problematisch schoolgedrag toeneemt met het studiejaar ; het delinquent gedrag binnen en buiten de school is het hoogst in het derde jaar, daarna stabiliseert dit gedrag, neemt zelfs lichtjes af. Waarmee heeft deze evolutie te maken ? Wij bekijken hieronder hoe zij hun schoolsituatie beleven.

1.2. Welke zijn hun schoolervaringen ?<sup>74</sup>

#### Formele schoolstatus

Onderstaande tabel geeft een overzicht van een aantal formele schoolkenmerken van de leerlingen.

---

<sup>74</sup> Een overzichtstabel vindt U in bijlage 1, tabel 2.

Tabel 3. Formele schoolstatus per studiejaar

| Kenmerken                            | Studiejaar |           |           |      | Totaal | v   |
|--------------------------------------|------------|-----------|-----------|------|--------|-----|
|                                      | 1e B.S.O.  | 3e B.S.O. | 4e B.S.O. | %    | Abs.   |     |
| 1. Gedubbeld L.O.                    | 62.6       | 34.5      | 39.8      | 41.3 | 690    | .19 |
| 2. Gedubbeld M.O.                    | 1.6        | 37.3      | 39.5      | 32.8 | 547    | .28 |
| 3. Gewisseld van school tijdens M.O. | 17.6       | 64.9      | 71.6      | 60.4 | 1002   | .38 |
| 4. Van richting veranderd            | 7.6        | 43.3      | 43.9      | 38.2 | 1015   | .27 |

Wij zien hier dat ongeveer 40% dubbelde in het lager onderwijs en 33% in het middelbaar onderwijs. Veel meer leerlingen (nl. 63%) van het eerste jaar hebben gedubbeld in het lager onderwijs, ook was het aantal keren dat zij het jaar overdeden in deze groep groter.<sup>75</sup>

Meer dan de helft van de leerlingen (nl. 60%) wisselde van school tijdens het middelbaar onderwijs. Bij de helft was dit omdat er in de vorige school geen 2e graad of hogere cyclus van het B.S.O. was of omdat de gekozen studierichting er niet gegeven werd. Bij de andere helft van de leerlingen had de schoolwisseling met zeer uiteenlopende redenen te maken : bv. omdat de kwaliteit van het onderwijs niet goed was, omdat vrienden ook wisselden, omdat de afstand te groot was, enz.

Zoals de tabel 3 aangeeft veranderden meer dan 40% van de leerlingen uit het 3e en 4e B.S.O. van richting. Van degenen die omschakelden betekenden het voor 65% een degradatie : 22% kwam van het algemeen S.O. en 43% uit het technisch S.O.

### Schoolengagement

Om het schoolengagement van de leerlingen te meten vroegen wij hen 'of ze 'graag naar school gaan?', of zij 'goede schooluitslagen belangrijk vinden?' en 'hoeveel tijd zij per dag besteden aan het maken van hun huiswerk?'.

Meer dan de helft van de leerlingen (56%) gaat graag naar school. In vergelijking met het derde en vierde jaar gaan meer leerlingen uit het eerste jaar graag naar school (67%). Vooral het praktijkvak (18%)

<sup>75</sup>

Dit gegeven heeft te maken met de samenstelling van de onderzoeksgroep : B-klassen zijn qua schoolkenmerken een negatievere selectie dan een 3e en 4e jaar B.S.O. (zie hoofdstuk 3, punt 5.3.1.).



en de medeleerlingen (17%) worden als prettige zaken op school beschreven. Minder prettig vinden de leerlingen het schoolreglement, zoals : verbod op roken, niet buiten mogen op de middag, dragen van schort verplicht, enz. Ook de leerkrachten, de bestraffing en de theoretische vakken worden als 'minder goed' aangeduid. Bijna alle leerlingen vinden het belangrijk om goede schooluitslagen te behalen (96.3%) en bijna de helft (44%) werkt een uur of langer aan zijn huiswerk.

#### De gehechtheid aan de leerkrachten

Naarmate men in het hoger studiejaar zit wil men minder gelijken op en heeft men minder vertrouwen in de leerkrachten ; ook houdt men minder rekening met de mening van de leerkrachten. De leerkracht is in het vierde jaar voor minder leerlingen een 'significante andere' dan in de vorige jaren.

#### De schoolbejegening en -sanctionering

Iets meer leerlingen uit het derde en vierde jaar voelen zich gediscrimineerd door de leerkracht (strenger bejegend en minder geholpen). Naarmate het studiejaar verhoogt vinden ook meer leerlingen dat de leerkrachten niet geïnteresseerd zijn in wat zij (de leerlingen) doen.

Ongeveer 30% van de leerlingen werd een of meerdere keren tijdens het laatste schooljaar uit de klas gestuurd. Een schorsing kwam minder voor (nl. 6%), maar betekent toch dat 107 leerlingen van de groep tijdens het laatste jaar een of meerdere dagen geen les mochten volgen.

Meer dan de (60%) kregen andere straffen. De meest voorkomende sancties waren 'straf schrijven', 'een nota voor de ouders in de agenda', 'nablijven', of een combinatie van deze straffen.

De hier gerapporteerde descriptieve gegevens geven volgende tendens aan : ondanks de formeel slechtere startpositie van de leerlingen uit de B-klassen gaan er, in vergelijking met de volgende jaren, meer onder hen graag naar school, spijbelen er minder en voelen meer zich goed bejegend in de school, ook ziet een groter aantal de leerkrachten als significante anderen.

Vanwaar deze verslechtering in schoolbeleving in de hogere jaren ? In de volgende analyse bekijken wij met welke factoren deze schoolervaringen samenhangen, maar eerst geven wij onze globale bevindingen.

## 2. Overzichtsgegevens

- Er is een evolutie in de maatschappelijke kwetsbaarheid ; deze is veel minder uitgesproken dan verwacht.

Onderstaande tabel geeft een zicht op de evolutie : uit de gemiddelde uitslagen kunnen wij de toe- of afname afleiden, de standaarddeviaties geven de afwijkingen aan ten aanzien van deze gemiddelden.

Tabel 4. Gemiddelde kwetsbaarheid op de M.K. variabelen

|                        | Gemiddelde kwetsbaarheid |     |           |     |           |     | Variantie-          |
|------------------------|--------------------------|-----|-----------|-----|-----------|-----|---------------------|
|                        |                          |     |           |     |           |     | analyse             |
|                        | 1e B.S.O.                |     | 3e B.S.O. |     | 4e B.S.O. |     | ETA/p <sup>76</sup> |
|                        | $\bar{X}$                | SD  | $\bar{X}$ | SD  | $\bar{X}$ | SD  |                     |
| 1. M.K. van het gezin  | 1.26                     | .18 | 1.27      | .20 | 1.27      | .20 | .02                 |
| 2. M.K. van de jongere | 1.42                     | .12 | 1.43      | .14 | 1.41      | .14 | .05                 |
| 3. Schooloptreden      | 1.46                     | .16 | 1.47      | .15 | 1.47      | .15 | .02                 |
| 4. Probleemgedrag      | 1.18                     | .20 | 1.28      | .23 | 1.31      | .22 | .19                 |
| 5. Justitieel optreden | 1.01                     | .06 | 1.02      | .08 | 1.02      | .06 | .06                 |

De verwachting dat de vierdejaars kwetsbaarder zijn dan de vorige jaren wordt alleen, en in redelijk sterke mate bevestigd voor wat het probleemgedrag betreft. De andere scores nemen lichtjes toe tussen het eerste en het derde jaar en lijken daarna te stabiliseren, tot zelfs terug te vallen (zie : M.K. van de jongere). Wel dient gezegd dat het bij deze variabelen om erg zwakke, te verwaarlozen samenhangen gaat.

Ook stellen wij vast dat de spreiding rond het gemiddelde over het algemeen enigszins toeneemt in het derde jaar, daarna stabiliseert of zelfs vermindert.

<sup>76</sup> Voor de aanduiding van het significantieniveau gebruiken wij steeds de volgende codes : - - p < .05  
 — p < .01  
 === p < .001.

De vraag die hierbij rijst is : in hoeverre correspondeert deze stabilisering of vermindering van de maatschappelijke kwetsbaarheid na het derde jaar met de realiteit ? Is deze niet te wijten aan het schoolverlaten van de meest kwetsbaren, of aan het bijkomen van minder kwetsbare leerlingen in het vierde jaar (nl. leerlingen komend van het technisch of algemeen vormend onderwijs). Het follow up onderzoek zal aangeven dat de meest kwetsbare groep inderdaad wegvalt.

Op grond van deze tabel kunnen wij besluiten dat de resultaten in de richting gaan van onze veronderstellingen, maar veel minder uitgesproken zijn dan wij verwachten.

- Het schooloptreden hangt samen met het probleemgedrag en het gerechtelijk optreden.

Uit de onderlinge correlaties tussen de vijf factoren blijkt dat het probleemgedrag vrij sterk samenhangt met het schooloptreden en met de maatschappelijke kwetsbaarheid van de jongere ; het justitieel optreden hangt uiteraard samen met het probleemgedrag maar zoals onderstaande tabel aangeeft ook met het schooloptreden.

Tabel 5. Correlaties tussen de M.K. variabelen

|                        | 1          | 2          | 3          | 4          | 5 |
|------------------------|------------|------------|------------|------------|---|
| 1. M.K. van het gezin  | -          |            |            |            |   |
| 2. M.K. van de jongere | <u>.13</u> | -          |            |            |   |
| 3. Schooloptreden      | <u>.15</u> | <u>.23</u> | -          |            |   |
| 4. Probleemgedrag      | <u>.12</u> | <u>.28</u> | <u>.32</u> | -          |   |
| 5. Justitieel optreden | <u>.08</u> | <u>.11</u> | <u>.18</u> | <u>.36</u> | - |

Concreet betekent dit dat leerlingen die negatiever bejegend worden in de school meer delinquent (en aanverwant) gedrag stellen en meer in aanraking komen met de gerechtelijke diensten, of omgekeerd.

Verder zien wij ook dat de samenhangen tussen het probleemgedrag en het justitieel optreden met de maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin minder sterk zijn dan deze met het schooloptreden.

Het schooloptreden blijkt dus belangrijker te zijn dan het gezin voor de justitiële kwetsbaarheid van de jongeren. Mogelijk spelen de gezinsfactoren ook via het schooloptreden. Verder doorgedreven onderzoek zal verduidelijken welke schoolelementen met welke kwetsbaarheidselementen samenhangen. Volgende analyse is hiertoe een eerste aanzet.

### 3. Analyse per kwetsbaarheidsfactor

Een belangrijk punt in het onderzoek is de evolutie van de maatschappelijke kwetsbaarheid met de studiejaren.

Tabel 3 (bijlage 1) geeft aan de hand van gemiddelden een beeld van deze evolutie voor elke indicator. Wij bespreken deze hieronder per factor.

Vervolgens bekijken wij ook de correlaties tussen de 35 onderscheiden indicatoren. Deze zijn af te lezen in de volgende correlatiematrix (zie ook bijsluiter).

TABEL 6. Correlaties tussen reeks indicatoren.<sup>1</sup>

|                       | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
|-----------------------|---|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Gezin                 | 1. Beroepsniveau                            | -   |     |     |     |     |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 2. Werk hebben                              | .16 | -   |     |     |     |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 3. Waardenoriëntatie                        | -   | .11 | -   |     |     |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 4. Onderwijsoriëntatie                      | -   | -   | -   | -   |     |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 5. Aspiraties voor kinderen                 | -   | -   | -   | .13 | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Jongere               | 6. Gehechtheid ouders                       | -   | -   | -   | .34 | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 7. Gehechtheid leerkrachten                 | -   | -   | -   | .14 | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 8. Gehechtheid gezagdrager                  | -   | -   | -   | .12 | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 9. Engagement school                        | -   | -   | .14 | .20 | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 10. Engagement kerk                         | -   | -   | .16 | .15 | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 11. Gehechtheid vrienden                    | -   | -   | -   | -   | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 12. Engagement vrije tijd                   | -   | -   | -   | -   | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 13. Externe druk : sanctionering school     | -   | -   | .10 | .11 | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 14. Interne druk : conforme opvattingen     | -   | -   | -   | .10 | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 15. Int. druk : inschat. risico del. gedrag | -   | -   | -   | .11 | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 16. Formele schoolstatus                    | -   | -   | -   | -   | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 17. Schoolbejegening                        | -   | -   | -   | .20 | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 18. Morele ontwikkeling                     | -   | -   | -   | -   | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 19. Aspiraties                              | .10 | -   | -   | -   | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 20. Verwachtingen                           | -   | -   | -   | -   | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Schooloptreden        | 21. Inschatting klasstoelbehoren            | .20 | .17 | -   | -   | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 22. Inschatting thuisbetrokkenheid          | -   | .13 | .14 | .15 | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 23. Tuchtproblemen                          | -   | -   | -   | -   | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 24. Verwachtingen mogelijkheden             | -   | -   | -   | -   | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 25. Verwachtingen delinquente carrière      | -   | -   | .12 | .16 | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 26. Hiërarchische relatie                   | -   | -   | -   | .11 | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Probleemgedrag        | 27. Alcohol gebruik                         | -   | -   | .16 | .15 | .11 |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 28. Delinquent gedrag                       | -   | -   | .17 | .15 | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 29. Opzettelijk lesstoren                   | -   | -   | .17 | .13 | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 30. Spijbelen                               | -   | -   | .11 | .16 | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 31. Delinquent gedrag in school             | -   | -   | .10 | .13 | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 32. Delinquente vrienden                    | -   | -   | .12 | .10 | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Gerechtelijk optreden | 33. Gekend bij politie                      | -   | -   | .14 | -   | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 34. Geverbaliseerd                          | -   | -   | .11 | -   | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                       | 35. Veroordeeld                             | -   | -   | -   | -   | -   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |

<sup>1</sup> Alleen de correlaties van .10 en meer zijn opgenomen. Deze correlaties zijn significant op het .001 niveau.

Deze tabel geeft aan hoe sterk indicatoren van eenzelfde factor onderling samenhangen en ook in welke mate zij verband houden met de indicatoren van de andere factoren.<sup>77</sup> Ook de correlaties worden hieronder besproken per factor.

<sup>77</sup> Bovendien kunnen wij er ook uit afleiden of zich geen probleem van multicollinearity zal stellen. Multicollinearity verwijst naar het probleem dat bij te hoge correlaties tussen de onafhankelijke variabelen (correlaties van .8 tot 1.0) de multiple regressie-analyse niet goed uitvoerbaar wordt (NIE, e.a., 1975, p. 340-341).



3.1. De maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin

Onderstaande tabel geeft een zicht op de gemiddelde kwetsbaarheid inzake gezinsfactoren per studiejaar.

Tabel 7. De gemiddelde kwetsbaarheid op gezinsfactoren per studiejaar  
(N=1689)

|                          | Gemiddelde kwetsbaarheid<br>bij leerlingen van het |     |           |     |           |     | Variantie-<br>analyse |
|--------------------------|--|-----|-----------|-----|-----------|-----|-----------------------|
|                          | 1e B.S.O.  |     | 3e B.S.O. |     | 4e B.S.O. |     | ETA/p                 |
|                          | $\bar{X}$  | SD  | $\bar{X}$ | SD  | $\bar{X}$ | SD  |                       |
| 1. beroepsniveau         | 1.62   | .49 | 1.56      | .50 | 1.55      | .50 | <u>.07</u>            |
| 2. werksituatie          | 1.14   | .34 | 1.15      | .36 | 1.17      | .37 | <u>.03</u>            |
| 3. waardenoriëntatie     | 1.25   | .30 | 1.28      | .32 | 1.31      | .33 | <u>.07</u>            |
| 4. onderwijsoriëntatie   | 1.08   | .16 | 1.11      | .22 | 1.13      | .23 | <u>.07</u>            |
| 5. aspiraties voor kind. | 1.09   | .29 | 1.15      | .36 | 1.16      | .37 | <u>.07</u>            |

Wij zien hier dat de maatschappelijke kwetsbaarheid toeneemt op vier van de vijf indicatoren.

Het beroepsniveau van de ouders van de leerlingen uit het eerste jaar ligt iets lager dan in de twee andere jaren. Dit zou kunnen toegeschreven worden aan een lager sociaal milieu van de leerlingen uit de B-klassen en/of de hogere afkomst van leerlingen uit de hogere jaren die uit het algemeen of technisch secundair onderwijs komen, maar evenzeer aan het wegvallen van leerlingen uit de laagste milieus vòòr zij het vierde jaar bereiken.

De eerste twee indicatoren verwijzen naar de structurele component, de drie volgende naar de culturele. Globaal kunnen wij zeggen dat de maatschappelijke kwetsbaarheid op de gezinsvariabelen lichtjes toeneemt met het studiejaar en dat deze toename meer op rekening komt van de 'culturele' indicatoren : m.a.w. gemiddeld hebben ouders van leerlingen uit een hoger jaar een minder intrinsieke waardenoriëntatie, vertonen zij minder interesse voor het schoolgebeuren en hebben zij ook geringere aspiraties voor hun kinderen.

Een belangrijke vaststelling hierbij is dat ondanks het feit dat ouders uit het eerste jaar beroepsonderwijs gemiddeld een lager beroepsniveau hebben, er toch meer onder hen positief betrokken zijn op het schoolgebeuren en hogere maatschappelijke aspiraties hebben voor hun kinderen. Het is mogelijk dat de ouders van andere leerlingen hun houding gaandeweg aanpassen aan de toenemende ongunstige schoolstatus van hun kinderen. Zij leggen zich neer bij de situatie. (Deze veronderstelling krijgt ondersteuning uit de interviews met de ouders).

Bij de 'onderwijsoriëntatie' en de 'aspiraties voor de kinderen' wijzen de standaarddeviaties op een iets grotere spreiding rond de gemiddelden in het derde en vierde jaar. Dit betekent dat in de hogere jaren de extreemgroepen (minst en meest kwetsbaren) zich sterker profileren.

Globaal gaat het ook bij deze analyse om erg zwakke verbanden en geringe verschillen. De cijfers geven alleen een zekere richting aan.

De correlatiecoëfficiënten (zie tabel 6) geven aan dat er bijzonder weinig samenhang is tussen de indicatoren van de gezinskwestbaarheid. Alleen het beroepsniveau hangt betekenisvol samen met 'hebben van werk'.

Wij verwachtten wel sterkere samenhangen tussen de gezinskenmerken en vooral tussen de indicatoren van beide componenten. Uit de resultaten blijkt dat de onderscheiden indicatoren "iets anders" meten.

Bekijken wij de correlaties tussen de gezinsvariabelen en de overige indicatoren dan zien wij dat vooral de culturele kenmerken, nl. de onderwijsoriëntatie van de ouders, en in mindere mate hun waardenoriëntatie, betekenisvolle samenhangen vertonen.

Een positieve onderwijsoriëntatie bij de ouders houdt vrij sterk verband met een positieve gehechtheid van de kinderen aan hun ouders, met een redelijk engagement ten aanzien van de school (o.a. graag schoolgaan, schooluitslagen belangrijk vinden en meer dan een uur per dag in huiswerk investeren) en met een positieve ervaring inzake bejegening. De ondersteuning die kinderen thuis ervaren bij het schoolgaan correleert met elementen van de sociale binding, ook met deze die zich in de school actualiseren.



Ook blijken zowel de waardenoriëntatie als de onderwijsoriëntatie geen sterke, maar toch noemenswaardige samenhangen te vertonen met vrijwel elke indicator van het probleemgedrag.

Het blijkt dus vooral de culturele dimensie van het gezin te zijn die verband houdt met de sociale binding en het probleemgedrag van de jongere.

Wel blijken de structurele en de culturele kenmerken van het gezin verband te houden met de houding van de leerkracht t.a.v. de leerling.

De structurele component blijkt verder niet samen te hangen met het probleemgedrag of met het justitieel optreden.

In de meeste onderzoeken correspondeert de operationalisering van "sociale klasse" met de hier gebruikte structurele component. De hier gevonden resultaten indiceren dat de operationalisering van "maatschappelijke kwetsbaarheid" duidelijk iets meer, maar vooral iets anders meet dan de operationalisering van "sociale klasse", en dat de culturele dimensie van het gezin een noodzakelijke toevoeging is om de delinquentieontwikkeling bij jongeren te begrijpen en te verklaren.

### 3.2. De maatschappelijke kwetsbaarheid van de jongere

De maatschappelijke kwetsbaarheid van de jongere werd gemeten aan de hand van vijf indicatoren die betrekking hebben op respectievelijk :

- de sociale binding van de jongere ;
- de sociale druk die hij ondervindt ;
- de ervaring van de kwetsing op school ;
- zijn moreel ontwikkelingsniveau en
- het maatschappelijk perspectief dat hij voor zichzelf ziet.

Onderstaande tabel geeft de gemiddelde uitslagen per studiejaar.

Tabel 8 : Gemiddelde kwetsbaarheid op de variabelen van M.K. van de jongere per studiejaar.

|                         | Gemiddelde kwetsbaarheid<br>bij leerlingen van het |     |           |     |           |     | Variantie-<br>analyse |
|-------------------------|--|-----|-----------|-----|-----------|-----|-----------------------|
|                         | 1e B.S.O.  |     | 3e B.S.O. |     | 4e B.S.O. |     | ETA/p                 |
|                         | $\bar{X}$  | SD  | $\bar{X}$ | SD  | $\bar{X}$ | SD  |                       |
| 1. sociale binding      | 1.38   | .16 | 1.44      | .17 | 1.46      | .16 | <u>.16</u>            |
| 2. sociale druk         | 1.41   | .17 | 1.43      | .16 | 1.42      | .14 | <u>.03</u>            |
| 3. ervar. kwetsing      | 1.33   | .19 | 1.43      | .22 | 1.47      | .21 | <u>.21</u>            |
| 4. moreel ontw.niveau   | 1.75   | .43 | 1.63      | .48 | 1.52      | .50 | <u>.17</u>            |
| 5. maatsch. perspectief | 1.23   | .20 | 1.22      | .21 | 1.21      | .22 | <u>.04</u>            |

Wij stellen vast dat de kwetsbaarheid maar op twee factoren duidelijk toeneemt, nl. inzake sociale binding en de ervaring van de kwetsing. De toename gebeurt vooral tussen het eerste en het derde jaar.

De kwetsbaarheid inzake morele ontwikkeling neemt af, maar minder dan wij hadden verwacht. Weinig leerlingen van het vierde jaar bereiken het 'conventionele' ontwikkelingsniveau. Dit betekent dat zij in hun morele beoordeling het eigen belang laten meespelen en weinig of geen rekening houden met de andere, noch respect tonen voor gezag en formele voorschriften.<sup>78</sup>

Inzake maatschappelijk perspectief en sociale druk zijn er nauwelijks verschillen tussen de drie studie jaren.

Wij zien vooralsnog geen verklaring waarom onze verwachting inzake de evolutie van de maatschappelijke kwetsbaarheid slechts voor twee subfactoren wordt ingelost. Mogelijk brengt een verdere analyse per subfactor hier inzicht.

Maar wij bekijken eerst de correlatiecoëfficiënten.

Uit onderstaande tabel blijkt dat de samenhangen tussen vier van de vijf factoren redelijk tot sterk zijn ; alleen het moreel ontwikkelingsniveau hangt met geen enkele factor samen.

<sup>78</sup> Voor de beschrijving van de ontwikkelingsniveau's : zie KOHLBERG, 1969.

In eigen onderzoek vonden wij dat leerlingen van 17 à 18 jaar gemiddeld het 'conventionele' niveau overstegen (zie VETTENBURG en WALGRAVE, 1981).

Tabel 9. Correlaties tussen de variabelen van de M.K. van de jongeren.

|                            | 1           | 2          | 3          | 4   | 5 |
|----------------------------|-------------|------------|------------|-----|---|
| 1. sociale binding         | -           |            |            |     |   |
| 2. sociale druk            | <u>.24</u>  | -          |            |     |   |
| 3. ervar. kwets. op school | <u>.29</u>  | <u>.20</u> | -          |     |   |
| 4. moreel ontwikk. niveau  | <u>-.04</u> | <u>.02</u> | .01        | -   |   |
| 5. maatschapp. perspectief | <u>.18</u>  | <u>.09</u> | <u>.13</u> | .01 | - |

De correlatie tussen de 'sociale binding' en de 'ervaring van de kwetsing op school' is het sterkst ; de sociale binding hangt ook betekenisvol samen met de 'sociale druk' (nl. meer externe druk en minder interne druk) en in mindere mate met het maatschappelijk perspectief.

De vijf constituerende factoren van de maatschappelijk kwetsbaarheid van de jongere werden opgebouwd uit een groot aantal items. Mogelijk draagt een meer gedetailleerde analyse bij tot de interpretatie van de gevonden correlaties.

Onder sociale binding verstaan wij zowel de 'gehechtheid aan conventionele personen' het 'engagement in conventionele activiteiten' en 'de gehechtheid aan vrienden en vrije tijdsbesteding'. De volgende tabel geeft aan dat oudere leerlingen een minder positieve binding hebben met hun ouders en met hun leerkrachten en negatiever staan t.a.v. de politie. Verder blijken de derdejaars minder dan de anderen geëngageerd te zijn t.a.v. de school. Wat de banden met de niet conventionele personen en activiteiten betreft zien wij dat deze nauwelijks evolueren met het studiejaar. De relatieve invloed van de peer group zou hierdoor aan belang kunnen winnen.

Tabel 10. De gemiddelde kwetsbaarheid op 'sociale binding' per studiejaar.

|  | Gemiddelde kwetsbaarheid<br>bij leerlingen van het |     |           |     |           |     | Variantie-<br>analyse |
|--|--|-----|-----------|-----|-----------|-----|-----------------------|
|  | 1e B.S.O.  |     | 3e B.S.O. |     | 4e B.S.O. |     | ETA/p                 |
|  | $\bar{X}$  | SD  | $\bar{X}$ | SD  | $\bar{X}$ | SD  |                       |
| 1. Gehechtheid aan                         |  |     |           |     |           |     |                       |
| 1. ouders                                  | 1.22   | .23 | 1.29      | .26 | 1.33      | .27 | <u>.13</u>            |
| 2. leerkrachten                            | 1.52   | .29 | 1.61      | .29 | 1.68      | .28 | <u>.20</u>            |
| 3. gezagdragers                            | 1.51   | .39 | 1.65      | .36 | 1.68      | .36 | <u>.16</u>            |
| 2. Engagement in                           |  |     |           |     |           |     |                       |
| 4. school                                  | 1.28   | .26 | 1.37      | .29 | 1.34      | .28 | <u>.10</u>            |
| 5. kerk                                    | 1.53   | .50 | 1.69      | .46 | 1.69      | .46 | <u>.12</u>            |
| 3. Soc. bind. buiten so-<br>ciale controle |  |     |           |     |           |     |                       |
| 6. vriendengroep                           | 1.14   | .26 | 1.14      | .26 | 1.16      | .28 | .03                   |
| 7. vrije tijdsbest.                        | 1.51   | .35 | 1.43      | .36 | 1.45      | .35 | <u>.07</u>            |

Uit de correlatiecoëfficiënten (zie tabel 6) blijkt dat de indicatoren van 'gehechtheid aan conventionele personen' en 'engagement t.a.v. conventionele instellingen' onderling redelijk sterk samenhangen, maar niet of nauwelijks verband houden met de 'binding aan vrienden en de vrije tijdsactiviteiten'. Beide groepen indicatoren van sociale binding meten dus duidelijk iets anders en zullen wellicht andere samenhangen vertonen met de overige kwetsbaarheidsfactoren.<sup>79</sup>

Verder nazicht van tabel 6 geeft dit ook aan. De sociale binding aan vrienden en in vrije tijdsactiviteiten houden niet tot nauwelijks verband met de andere kwetsbaarheidskenmerken, terwijl de sociale binding aan conventionele personen en instellingen (vooral het schoolengagement) duidelijk verband houdt met de houding van de leerkracht, het probleemgedrag en in mindere mate ook met het justitieel optreden.

Wij vinden hier dus een bevestiging van de controletheorie voorzover het een binding aan conventionele personen en instellingen betreft. Gehechtheid aan vrienden en engagement in vrije tijdsactiviteiten

<sup>79</sup> Oorspronkelijk maakten wij, geïnspireerd op LEBLANC en BIRON (zie hoger), het onderscheid tussen 'gehechtheid aan personen' en 'engagement in instellingen'. De hier bekomen resultaten waren aanleiding om een derde factor te creëren, nl. de binding aan personen en instellingen buiten de sociale orde.

ten houden nauwelijks verband met het probleemgedrag en het justitieel optreden ; de min-tekens voor deze zwakke correlaties geven aan dat een sterkere sociale binding hier gepaard gaat met meer probleemgedrag en meer justitieel contact.

De sociale druk die de jongere ondervindt delen wij op in 'externe' en 'interne' druk. De externe druk wordt afgeleid uit het al of niet gestraft worden in de klas en de school. De interne sociale druk wordt afgeleid uit de conformiteit in opvattingen over maatschappelijke situaties en de inschatting van het risico op een gerechtelijke interventie bij delinquent gedrag. Wanneer wij ons theoretisch denkkader toepassen op deze factoren dan volgt hieruit : hoe groter de externe sociale druk, hoe kwetsbaarder ; hoe groter de interne sociale druk, hoe minder kwetsbaar.

De gemiddelde uitslagen (zie tabel 3, bijlage 1, indicatoren 13, 14 en 15) wijzen op zeer geringe verschillen per studiejaar. Alleen leerlingen uit het eerste jaar keuren samenwonen zonder te trouwen af ; zij gaan er in mindere mate mee akkoord dat andermans eigendom moet gerespecteerd worden.

De factoren 'externe' en 'interne' druk hangen onderling nauwelijks samen (zie tabel 6).

Terwijl het hebben van conforme opvattingen en de risicoinschatting bij delinquent gedrag weinig of niet samenhangen met de andere variabelen, zien wij dat de externe sociale druk, nl. de sanctionering in de school, wel sterk samenhangt met schoolengagement en met elementen uit het schooloptreden, het probleemgedrag en het justitieel optreden. Dit zou een ondersteuning kunnen zijn voor de veronderstelde hiërarchie tussen de elementen van sociale binding (zie LEBLANC en BIRON in hoofdstuk 2, punt 2.5.2.). Het zou er kunnen op wijzen dat een sterkere gehechtheid en engagement gepaard gaan met minder sanctionering terwijl de conformiteit toch nog niet geïnternaliseerd is.

De ervaring van de kwetsing op de school wordt afgeleid uit een enkele objectieve gegevens (uitslagen, dubbelen, enz.) en uit meer subjectieve gegevens, nl. de ervaring van de bejegening in de school.

Volgende tabel geeft aan dat de kwetsbaarheid op beide factoren toeneemt met het studiejaar ; dit geldt in veel sterkere mate voor de formele schoolstatus dan voor de schoolbejegening.

**Tabel 11.** De gemiddelde kwetsbaarheid op 'ervaring' van de schoolkwetsing per studiejaar

|                         | Gemiddelde kwetsbaarheid bij leerlingen van het |     |                        |     |                        |     | Variantie-analyse |
|-------------------------|---|-----|------------------------|-----|------------------------|-----|-------------------|
|                         | 1e B.S.O.<br>$\bar{X}$                          | SD  | 3e B.S.O.<br>$\bar{X}$ | SD  | 4e B.S.O.<br>$\bar{X}$ | SD  |                   |
| 1. formele schoolstatus | 1.35  | .23 | 1.48                   | .24 | 1.51                   | .24 | <u>.23</u>        |
| 2. schoolbejegening     | 1.31  | .31 | 1.37                   | .34 | 1.42                   | .35 | <u>.12</u>        |

De toename van de kwetsbaarheid inzake formele schoolstatus komt vooral op rekening van het wisselen van school ( $\eta = .38$ ) en het dubbel tijdens het middelbaar onderwijs ( $\eta = .28$ ). Dit heeft uiteraard te maken met de leeftijd van de leerling, maar het betekent ook dat langer op school blijven een risico op kwetsbaarheidsverhoging inhoudt. De ervaring van een verslechtering in de schoolbejegening is vooral te wijten aan een geringere interesse van de leerkrachten ( $\eta = .16$ ) (zie tabel 3, bijlage 1).

Beide variabelen, formele schoolstatus en de ervaring van schoolbejegening, hangen onderling weinig samen (zie tabel 6). Zij vertonen wel noemenswaardige correlaties met de houding van de leerkracht t.a.v. de leerling : hoe slechter de formele status hoe minder hoge verwachtingen inzake mogelijkheden, hoe minder positief hij de thuisbetrokkenheid inschat en hoe meer hij een delinquente carrière verwacht ; hoe slechter de leerling zich bejegend voelt in de school hoe negatiever ook de houding van de leerkracht.<sup>80</sup> M.a.w. de negatieve schoolsituatie van bepaalde leerlingen wordt als het ware bekrachtigd door de houding van de leerkracht. Belangrijk is ook dat de ervaren schoolbejegening in het algemeen sterkere samenhangen vertoont met het probleemgedrag

<sup>80</sup>

Dit geeft aan dat datgene wat de leerling ervaart en in zijn vragenlijst antwoordt, correspondeert met de beoordeling van de leerkracht.

(vooral wat betreft het lesstoren en delinquent gedrag) dan de formele schoolstatus. Beide variabelen hangen in een zwakke maar wel gelijke mate samen met het politieel en gerechtelijk optreden.

Het feit dat de ervaren schoolbejegening verband houdt met het probleemgedrag van de leerling kan een aanduiding zijn voor het belang van de individuele verwerking van het schooloptreden en dus voor de bijdrage van het individu in het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces.

Het moreel ontwikkelingsniveau van de leerlingen werd gemeten met behulp van een te beoordelen moreel dilemma uit het Kohlberg-instrument. De antwoorden en vooral de argumentatie voor de keuze krijgen een score van 1 (het egocentrische niveau) tot 6 (het niveau van het autonoom geweten).

Gezien de geringe differentiatie in de uitslagen, kregen niveau 1 en 2 de code 2, niveau 3 en 4 code 1. De hierop berekende gemiddelden evolueren per studiejaar : hoe hoger het studiejaar, hoe hoger het moreel ontwikkelingsniveau. Wij interpreteren een hogere morele ontwikkeling als minder kwetsbaar omdat het aangeeft dat iemand meer gedragsalternatieven, refererend naar de conventionele orde, ter overweging neemt bij het kiezen voor een bepaald gedrag.

Uit de correlatiematrix (tabel 6) blijkt dat de morele ontwikkeling met geen enkele kwetsbaarheidsfactor noemenswaardig samenhangt.

In het maatschappelijk perspectief onderscheidden wij enerzijds de aspiraties (indicator nr. 19), of datgene wat iemand zou willen realiseren, en anderzijds de verwachtingen (indicator nr. 20) of datgene wat iemand denkt dat hij zal kunnen realiseren.

Uit de gemiddelde scores blijkt dat oudere leerlingen hogere aspiraties en lagere verwachtingen hebben. M.a.w. leerlingen uit het vierde jaar ambiëren meer, maar verwachten minder dat zij dit kunnen realiseren. De kloof tussen aspiraties en verwachtingen, en de hieruit voortvloeiende "stress" neemt toe. Dit zou een ondersteuning kunnen inhouden van het strainperspectief. Wij menen evenwel -gezien de leeftijd van de leerlingen- dat zij gaandeweg inzien dat het maatschappelijk succes voor hen beperkt zal blijven maar zij leggen zich hier nog niet bij neer. Als jongeren hun aspiraties gaan afstemmen op hun verwachtingen neemt het risico op probleemgedrag toe.

De correlatiematrix geeft geen betekenisvol verband tussen beide variabelen.

Tabel 6 geeft ook geen echt hoge correlaties tussen deze twee variabelen en de overige kwetsbaarheidsfactoren. De sterkste samenhang zien wij tussen aspiraties en schoolengagement ( $r=.25$ ). Wel stellen wij vast dat aspiraties meer dan verwachtingen, verband houden met factoren uit het schooloptreden, het probleemgedrag (vooral delinquent gedrag) en het gerechtelijk optreden.

Samenvattend kunnen wij zeggen dat de maatschappelijke kwetsbaarheid van de jongere op enkele belangrijke indicatoren toeneemt met het studiejaar.

De gehechtheid aan conventionele personen vermindert, de negatieve schoolervaringen nemen toe en de verwachtingen verminderen. In termen van de maatschappelijke kwetsbaarheidstheorie zijn dit aanduidingen dat er geen positieve binding tot stand komt of dat zij althans vermindert en dat de negatieve effecten zich meer en meer laten gelden. De gehechtheid aan de leerkracht neemt af en maakt plaats voor stigmatisering, de leerlingen ervaren hun eigen onbekwaamheid waardoor hun engagement vermindert ; zij krijgen vooral te maken met sanctie en controle waardoor hun geloof in de conventionele orde afneemt (zie schema 2, p. 44).

Het niet tot stand komen of het verminderen van een positieve binding, samen met lagere verwachtingen vergroten het risico op delinquent gedrag.

In het volgende punt gaan wij eerst na of uit de leerkrachtenbevraging ook blijkt dat de schoolbejegening van de hogerejaars verslechtert.

### 3.3. Het schooloptreden

Een belangrijke vraag binnen ons onderzoek is of de school discriminerend optreedt t.a.v. de meest kwetsbare leerlingen.

Het schooloptreden wordt binnen dit onderzoek hoofdzakelijk toegespitst op het klasgebeuren en meer bepaald op de relatie tussen leerkrachten en leerlingen.



Vandaar dat dan ook een belangrijk deel van de bevraging gaat over de houding van de leerkracht t.a.v. de individuele leerlingen. Een tweede belangrijk aspect in de schoolkwetsing leek ons de algemene houding van de leerkracht t.a.v. de klas.

Zoals reeds gezegd werden per klas twee leerkrachten (praktijk- en theorieleerkracht) bevraagd. Hun scores werden samengeteld, gedeeld door twee en toegevoegd aan de antwoorden van de leerlingen.

Maar vooraleer de antwoorden van de leerkrachten te verwerken met deze van de leerlingen, hebben wij enkele afzonderlijke analyses uitgevoerd. De belangrijkste vaststellingen kwamen hier op neer :

- voor de inschatting van het klasse-toehoren van de leerling baseren leerkrachten zich vooral op het algemeen voorkomen van de leerling, al of niet in combinatie met de schoolprestaties, respectievelijk het feitelijk kennen van het sociale klassenniveau ;
- leerkrachten vinden blijkbaar dat weinig ouders uitgesproken positief betrokken zijn op het schoolgebeuren ;
- leerkrachten evalueren de meerderheid van hun leerlingen niet uitgesproken negatief. De hoogste percentages negatieve beoordelingen lagen op het schoolse vlak ; van 28% leerlingen vond men dat zij geen mogelijkheden hebben voor het vak en van 31% dat zij weinig interessante initiatieven nemen ;
- de beoordelingen door de praktijk- en theorieleerkracht waren globaal vrij gelijklopend. Bij de opsplitsing per studiejaar bleek de praktijkleerkracht in vergelijking met de theorieleerkracht meer een positieve evolutie te verwachten bij de leerlingen van het eerste jaar, hij vond individuele begeleiding bij deze groep ook geen tijdverspilling.

Uit de verwerking met de leerling-vragenlijsten blijkt dat de houding van de leerkracht t.a.v. de individuele leerling gemiddeld verslechtert. Dit komt vooral op rekening van een minder gunstige inschatting van de betrokkenheid van de ouders op de school ( $\eta = .17$ ). Mogelijk vermindert de betrokkenheid van de ouders met het studiejaar, omdat zij zich meer en meer gaan neerleggen bij de ongunstige schoolsituatie van hun kinderen. Ook hoger zagen wij dat hun interesse voor het schoolgebeuren en hun positieve stimulering afneemt per studiejaar, en

dat zij minder geneigd zijn om bij problemen zelf het initiatief te nemen tot contact met de school. Tegelijkertijd blijken ook hun aspiraties voor hun kinderen te verminderen.

Maar die vermindering van schoolbetrokkenheid kan ook te maken hebben met de betrokkenheid van de school op thuis. De ouders hebben ook slechte ervaringen met hun contacten met de school (zie verder de mening van de ouders hieromtrent in hoofdstuk 5).

Het derde jaar neemt op enkele variabelen een aparte plaats in : de leerkrachten geven over meer leerlingen van het derde jaar een positief oordeel i.v.m. hun mogelijkheden voor het vak en de te verwachten algemene evolutie.

Verder stellen wij vast dat in de hogere jaren de spreiding rond de gemiddelden toeneemt (behalve wat de verwachtingen inzake mogelijkheden betreft) (zie tabel 3, bijlage 1).

De factoren inzake schooloptreden t.a.v. de individuele leerling blijken onderling vrij sterk samen te hangen (tabel 6). Bij de beoordeling van een leerling door de leerkracht blijkt het vinden dat een leerling veel tuchtproblemen geeft zeer sterk samen te hangen met het verwachten van een delinquente carrière voor deze leerling ( $r=.56$ ), ook de inschatting van het sociale klasstoehoren en de beoordeling over de thuisbetrokkenheid houden sterk verband met elkaar ( $r=.46$ ).

Wat ons hier ook opvalt is dat de mogelijkheden die een leerkracht ziet voor een leerling verband houden met hun inschatting over het klasstoehoren en over de thuisbetrokkenheid (respectievelijk  $r=.39$  en  $r=.41$ ). M.a.w. denken en/of weten dat iemand uit de lagere sociale klasse komt en vinden dat het milieu niet goed voorbereidt op en begeleidt bij de schoolsituatie gaat samen met de mening dat leerlingen weinig mogelijkheden hebben voor het gegeven vak, weinig interessante initiatieven hebben, er geen algemeen positieve evolutie te verwachten is en vinden dat individuele begeleiding tijdverspilling is.

Deze bevindingen doen ons toch vragen stellen over de reële kansen die een leerling uit een maatschappelijk kwetsbaar gezin krijgt. Temeer daar ook de ervaren schoolbejegening verband houdt met de inschatting van het klasstoehoren.

Uit de samenhangen met de overige variabelen kunnen wij afleiden met welke kwetsbaarheidskarakteristieken de beoordeling van een leerling door de leerkracht verband houdt.

Uit tabel 6 blijkt dat de houding van de leerkracht verband houdt met de structurele kenmerken van het gezin -meestal afgeleid uit het algemeen voorkomen van de leerling- en de onderwijsoriëntatie van de ouders. Ook het schoolengagement van de jongeren, zijn bestraffing en bejegening blijken verband te houden met de attitude van de leerkracht. Verder zien wij ook dat de houding van de leerkracht samenhangt met het probleemgedrag van de jongere en met de justitiële interventies.

Wij kunnen hieruit besluiten dat het schooloptreden belangrijk kan zijn voor de delinquentieontwikkeling bij de jongere en het hebben van justitiële contacten.

De negatieve houding van de leerkracht heeft te maken met de kwetsbaarheid van het gezin (de attitude kenmerken houden meer verband met de culturele dan met de structurele kenmerken) en met het schoolengagement van de jongere, en ook met de ervaren discriminering en sanctionering. Een negatievere houding gaat gepaard met meer delinquent gedrag en meer justitiële contacten bij de leerling.

Wij zien hierin een mogelijke ondersteuning van ons theoretisch denkkader.

Verder zijn er ook enkele verbanden die de betrouwbaarheid van de vragenlijsten belichten (bv. de samenhang tussen de inschatting van het klassetoehoren en de structurele kenmerken van het gezin, de mening dat leerlingen nog veel politioneel en gerechtelijk contact zullen hebben en het probleemgedrag en de gerechtelijke contacten).

De hiërarchische relatie van de leerkracht t.a.v. de leerlingen is in de drie studie jaren te typeren als 'manipulerend' gezag.<sup>81</sup>

Deze globale houding van de leerkracht t.a.v. de klas hangt niet of nauwelijks samen met de variabelen in verband met de houding t.a.v. de individuele leerling, noch met andere kwetsbaarheidsfactoren.

---

<sup>81</sup> In een "manipulerende" gezagsrelatie probeert de leerkracht de leerlingen te overtuigen van zijn doelstellingen, via manipulering of verleiding.

Dit staat tegenover een "emanciperende" gezagsrelatie waarin niet de aanpassing maar de emancipatie van de leerling wordt nagestreefd. Vertrekkend van de doelstellingen van de leerling stemt de leerkracht zoveel mogelijk zijn doelstellingen hier op af (zie VETTENBURG en WALGRAVE, 1981).

### 3.4. Het probleemgedrag van de jongere

In deze paragraaf wordt onderzocht op welke manier jongeren omgaan met hun maatschappelijk kwetsbare positie.

Zo wordt hen o.m. gevraagd of zij alcoholische dranken gebruiken en zo ja, hoeveel per week, of zij het laatste jaar bepaalde delicten pleegden, of zij opzettelijk de les verstoorden, of zij al eens spijbelen en of zij delinquente vrienden hebben.

In tabel 3 (bijlage 1) zien wij dat leerlingen uit de hogere jaren meer probleemgedrag stellen : meer onder hen drinken regelmatig (d.i. meer dan vijf pinten per week), verstoren opzettelijk de les, spijbelen, plegen delinquent gedrag en hebben delinquente vrienden.

Opmerkelijk is dat het stellen van delinquent gedrag enigszins anders evolueert dan het andere probleemgedrag. De delinquentie in de school ligt zelfs het hoogst in de B-klassen. Bij nader toezien komt dit vooral op rekening van het vechten in de school. Maar ook de delinquentie buiten de school ligt hoger in het derde jaar dan in het vierde jaar. Vijf van de negen delicten worden vooral gepleegd door de derdejaars.<sup>82</sup> Het gaat weliswaar om erg geringe verschillen. Toch is het de vraag of deze vermindering van delinquentie in het vierde jaar correspondeert met de realiteit ? Of dit inderdaad het keerpunt is waarop de 'normale' jeugddelinquentie afneemt. En waarom neemt het andere probleemgedrag nog toe ?

De spreiding rond de gemiddelden neemt vooral toe tussen het eerste en derde jaar.

Uit de correlaties tussen de zes variabelen van het probleemgedrag onderling blijkt dat deze vrij sterk onderling correleren. Disciplinaire moeilijkheden in de school hangen sterk samen met het stellen van delinquent gedrag. Dit correspondeert met bevindingen uit andere onderzoeken (zie o.m. NIJBOER en DIJKSTERHUIS, 1983, JUNGER-TAS, 1983 ; HAUBER, e.a., 1987).

---

<sup>82</sup> Uit tabel 2 bleek dat zeven van de negen delicten meer gepleegd werden door leerlingen van het derde. Bij de berekening van de kwetsbaarheidsscores hebben wij leerlingen die slechts één keer een delict begingen als niet-kwetsbaar (code 1) gecodeerd.

Uit de correlaties tussen het onderscheiden probleemgedrag en de overige kwetsbaarheidskenmerken blijkt dat vrijwel al het probleemgedrag in lichte mate verband houdt met de waarden- en onderwijsoriëntatie van het gezin en met de gehechtheid aan de ouders ; verder zien wij dat het engagement in de school, de in de school ervaren sanctionering en bejegening vrij sterk correleren met het delinquent en aanverwant gedrag ; vrijwel alle kenmerken van de houding van de leerkracht hangen samen met het probleemgedrag en tenslotte zien wij ook sterke samenhangen met het justitieel optreden.

Deze resultaten ondersteunen grotendeels onze verwachtingen. Het negatief te duiden probleemgedrag neemt toe in de hogere jaren, de samenhangen ondersteunen dat dit ook met de school te maken heeft (de schoolervaringen en de houding van de leerkracht). Verder blijkt ook hier het belang van de culturele component in de gezinskwestbaarheid.

De vaststelling dat het delinquent gedrag afneemt na het derde jaar ligt niet geheel in de lijn van onze verwachtingen. Het kan inderdaad te maken hebben met het verminderen van de normale jeugddelinquentie rond deze leeftijd. Hoger stelden wij vast dat het engagement t.a.v. de school bij de vierdejaars verbetert en dat zij ook hogere aspiraties hebben inzake scholing. Hierin kan het dichterbij komen van het moment van intreden op de arbeidsmarkt een belangrijke rol spelen. Het bezit van een diploma wordt belangrijker en men heeft ook meer te verliezen. Het engagement t.a.v. de samenleving lijkt zich te voltrekken en de overweging 'meer te verliezen hebben' kan een belemmering zijn om delinquent gedrag te stellen.

Dat de gehechtheid aan conventionele personen afneemt kan te maken hebben met de drang naar zelfstandigheid. De sterkere gehechtheid in de vroegere studiejaren kan er juist op wijzen dat het engagement zich voltrekt via de gehechtheid (zie LEBLANC en BIRON).

Deze gedachtengang lijkt plausibel maar verklaart niet waarom de delinquentie afneemt bij toenemende schoolkwetsbaarheid, en waarom het alcoholgebruik, het spijbelen en het lesstoren wel blijven toenemen in het vierde jaar. Wij gaan hier verder op in bij de resultaten uit de observaties.

### 3.5. Het gerechtelijk optreden

Zoals de vorige paragraaf aangaf, vroegen wij aan de leerlingen of zij het laatste jaar bepaalde delicten pleegden.

Wij stelden hierbij ook telkens de drie volgende vragen :

- of de politie dit te weten kwam ?
- of zij hiervoor geverbaliseerd werden ?
- of zij hiervoor veroordeeld werden ?

De gemiddelden (tabel 3, bijlage 1) geven aan dat de leerlingen op dit vlak in vergelijkbare mate kwetsbaar zijn per studiejaar. Het gekend zijn bij de politie en het geverbaliseerd zijn ligt lichtjes hoger in het derde jaar. Ook de spreiding rond het gemiddelde is op de drie variabelen iets groter in het derde jaar dan in de andere twee jaren. Deze vaststelling correspondeert met de bevinding dat de derdejaars iets meer delicten begaan.

Zoals te verwachten is hangen de drie variabelen onderling zeer sterk samen : vooral het gekend zijn bij de politie en het geverbaliseerd zijn correleren sterk ( $r = .87$ ).

De drie variabelen vertonen ook sterke samenhangen met enkele andere kwetsbaarheidskenmerken ; zij zijn het sterkst uitgesproken bij de variabele 'gekend bij politie'. Het in contact komen met politie en gerecht hangt sterk samen met het probleemgedrag (vooral met het stellen van delinquent gedrag) ; met de verwachting van de leerkracht dat de leerling nog veel in contact zal komen met politie en gerecht en met de ervaren sanctionering in de school.

Opmerkelijk is wel dat de justitiële contacten niet samenhangen met de structurele kenmerken, slechts in zeer zwakke mate met de culturele kenmerken van het gezin, en in sterke mate met het schooloptreden. Is dit een aanduiding voor het cumulatief verloop van de maatschappelijke kwetsbaarheid en/of van de belangrijke rol van de school in dit proces ?

### 3.6. Besluit

De hier uitgevoerde analyses bevestigen globaal de bevindingen uit de overzichtstabellen : de maatschappelijke kwetsbaarheid neemt vooral toe tussen het eerste en derde jaar, in het vierde jaar stabiliseert of vermindert zij op een aantal kenmerken. In het derde en vierde jaar is er wel een grotere differentiatie tussen de leerlingen : er zijn meer 'weinig' en meer 'zeer' kwetsbaren. Verder houden de indicatoren van de schoolervaring van de leerling (m.b. engagement, schoolbejegening en

-sanctionering) en van de houding van de leerkracht t.a.v. de leerling vrij sterk verband met het probleemgedrag en met het hebben van justitiële contacten.

Een belangrijke vaststelling is ook dat enkele kwetsbaarheidskenmerken niet of nauwelijks samenhangen met de overige.

Dit is het geval met de structurele kenmerken van het gezin : het beroepsniveau en de werksituatie van de ouders houden alleen verband met de inschatting van het 'klassetoebehoren' en de 'thuisbetrokkenheid' door de leerkracht. Deze twee laatste kenmerken hangen wel samen met de andere indicatoren van het schooloptreden en van de justitiële kwetsbaarheid. Dit betekent dat de sociale klasse van de leerling maar een rol speelt in het kwetsbaarheidsproces via de perceptie van de leerkracht.

De culturele karakteristieken daarentegen hangen ook rechtstreeks betekenisvol samen met een aantal factoren (o.a. gehechtheid aan ouders, schoolengagement, ervaren schoolbejegening). Dit ondersteunt het belang van het 'culturele' accent in de maatschappelijke kwetsbaarheid.

Een aantal variabelen vertonen weinig of geen verband met de andere factoren. Zij blijken minder belangrijk te zijn in het kwetsbaarheidsproces dan wij verwachtten. Dit is o.m. het geval voor de 'gehechtheid aan vrienden' en het 'engagement in vrije tijdsactiviteiten'. Toch kunnen wij van deze variabelen verwachten dat zij relatief aan belang winnen omdat de sociale binding met conventionele personen en instellingen verzwakt. Dit ligt in de lijn van de bevindingen van HIRSCHI i.v.m. de peer group-invloeden.

De geringe samenhangen met de 'morele ontwikkeling' zijn ons inziens te wijten aan de geringe differentiatie in de resultaten binnen de groep beroepsschoolleerlingen (zie hoger).

De 'verwachtingen' van de jongere houden ook nauwelijks verband met de andere factoren, maar zijn wel van belang in hun tegengestelde evolutie ten aanzien van de aspiraties van de jongere. De toenemende discrepantie wijst op een toename van de stress, maar ook op een niet-aanvaarding van de situatie.

De hier uitgevoerde bivariate analyses hebben ons een zicht gegeven op de mate waarin variabelen samenhangen met de indicatoren van de justitiële kwetsbaarheid. Dit is evenwel nog een beperkt zicht.

Delinquent en aanverwant gedrag en de justitiële reactie hierop zijn immers complexe realiteiten die niet door één maar door meerdere, wellicht onderling samenhangende variabelen worden beïnvloed.

Multivariate analyses bestrijken deze complexe realiteit omdat meerdere factoren in de analyses kunnen betrokken worden.

Daarom voerden wij enkele multiple regressieanalyses uit.

#### 4. Bijdragen van de kwetsbaarheidsfactoren ter verklaring van het probleemgedrag en de justitiële contacten

De uiteindelijke bedoeling van deze studie is de impact van de school op de delinquentieontwikkeling en de justitiële contacten van de jongere onderzoeken.

Wij gebruiken hiervoor de stapsgewijze multiple regressieanalyse.<sup>83</sup> Hierin wordt uit de reeks ingevoerde variabelen deze geselecteerd die het sterkst samenhangt met de afhankelijke variabele, of het 'criterium'. Vervolgens wordt telkens de variabele uitgekozen die de hoogste correlatie heeft met het criterium bij controle voor de invloed van de in de vorige stap weerhouden variabele.

Aan de hand hiervan kunnen wij een kleiner aantal variabelen aanwijzen dat voor een relatief groot deel van de verklaarde variantie zorgt.

Het nadeel van deze methode is dat men geen zicht krijgt op de bijdrage van een onafhankelijke variabele bij controle voor alle ingevoerde predictoren. Vandaar dat wij in de volgende analyses gebruik zullen maken van de gestandaardiseerde partiële regressiecoëfficiënten of de bèta-waarden. In de tabellen geven wij ook de rangorde aan van de predictoren volgens hun bèta-waarde.

---

<sup>83</sup> Een multiple regressieanalyse is erop gericht de waarden die een afhankelijke variabele (het 'criterium') kan aannemen zo optimaal mogelijk te voorspellen vanuit informatie over de waarden van een aantal onafhankelijke variabelen (predictoren). Een en ander wordt uitgedrukt in de vorm van een rekenformule, waarin de bèta-waarden een aanduiding vormen van het relatieve belang van de onderscheidene predictoren. De met behulp van de rekenformule hoeveelheid verklaarde variantie ( $R^2$ ) varieert van 0 tot 100% ; naarmate het % hoger ligt is er een sterkere samenhang tussen het criterium en het geheel van de predictoren.



Gezien de doelstelling van het onderzoek willen wij vooral weten welke kwetsbaarheidskenmerken samenhangen met het probleemgedrag (globale factor), het delinquent gedrag (een indicator van het probleemgedrag) en het justitieel optreden.

Als predictoren worden eerst zoveel mogelijk variabelen opgenomen. Gezien het grote belang van de variabelen 'leeftijd' en 'geslacht' van de jongere in de verklaring van jeugddelinquentie, is het zinvol ook deze variabelen onder controle te houden. Zij worden bijgevolg mee opgenomen als predictoren in de globale analyse (Analyse A). Vervolgens voeren wij een analyse (Analyse B) uit met alle schoolvariabelen (dit zijn variabelen die direct verband houden met de school) en tenslotte worden alleen de variabelen van het schooloptreden opgenomen (Analyse C).<sup>84</sup>

Voor alle duidelijkheid zetten wij de ingevoerde predictoren hieronder per analyse op een rijtje.

#### Analyse A :

##### Predictoren :

- Gezin
  1. Beroepsniveau
  2. Werk hebben
  3. Waardenoriëntatie ouders
  4. Onderwijsoriëntatie ouders
  5. Aspiraties voor kinderen
- Jongere
  6. Gehechtheid aan ouders
  7. Gehechtheid aan leerkrachten
  8. Gehechtheid gezagdragers
  9. Engagement school
  10. Engagement kerk
  11. Gehechtheid vrienden
  12. Engagement vrije tijd
  13. Sanctionering in school
  14. Conformiteit opvattingen
  15. Inschatting risico bij delinquent gedrag
  16. Formele schoolstatus
  17. Schoolbejegening

<sup>84</sup> Om het verkeerd beeld dat zou kunnen verkregen worden bij de vergelijking tussen de totale verklaarde varianties ( $R^2$ ) uit de onderscheiden analyses te corrigeren, vermelden wij ook de 'adjusted'  $R^2$ . Dit is de  $R^2$  gecorrigeerd voor het aantal onafhankelijke variabelen in de regressievergelijking en het aantal eenheden (NIE, o.a. 1975, p. 358).

- 18. Morele ontwikkeling
- 19. Aspiraties jongere
- 20. Verwachtingen jongere
- Schooloptreden
  - 21. Inschatting klassetoebehoren
  - 22. Inschatting thuisbetrokkenheid
  - 23. Geven van tuchtproblemen
  - 24. Verwachtingen inzake mogelijkheden
  - 25. Verwachtingen delinquente carrière
  - 26. Hiërarchische relatie leerkracht-leerling
- Leeftijd
- Geslacht.

Bij de analyse met het 'justitieel optreden' als criterium worden de indicatoren van het probleemgedrag toegevoegd, nl.

- 27. Alcoholgebruik
- 28. Delinquent gedrag
- 29. Opzettelijk lesstoren
- 30. Spijbelen
- 31. Delinquent gedrag in de school
- 32. Delinquente vrienden.

Analyse B : Alleen de 'schoolvariabelen' als predictoren

Predictoren :

- Gezin
  - 1. Onderwijsoriëntatie ouders
- Jongere
  - 2. Gehechtheid aan leerkrachten
  - 3. Engagement school
  - 4. Sanctionering in de school
  - 5. Formele schoolstatus
  - 6. Schoolbejegening
- Schooloptreden
  - 7. tot/met 12. : indicatoren van schooloptreden (zie nrs. 21 t/m 26 analyse A).

Analyse C : Alleen de indicatoren van het 'schooloptreden' als predictoren.

Predictoren :

- |                |   |
|----------------|---|
| Schooloptreden | 1. Inschatting klasstoelbehoren               |
|                | 2. Inschatting thuisbetrokkenheid             |
|                | 3. Geven van tuchtproblemen                   |
|                | 4. Verwachtingen inzake mogelijkheden         |
|                | 5. Verwachtingen delinquente carrière         |
|                | 6. Hiërarchische relatie leerkracht-leerling. |

Deze indicatoren corresponderen met de nummers  
21 t/m 26 uit analyse A of  
7 t/m 12 uit analyse B.

Wij voeren deze onderscheiden analyses achtereenvolgens uit met de drie criterium-variabelen.

4.1. Het probleemgedrag

De globale factor probleemgedrag is opgebouwd uit zes indicatoren : alcoholgebruik, delinquent gedrag, opzettelijk lesstoren, spijbelen, delinquent gedrag in de school en het hebben van delinquente vrienden.

Welke kwetsbaarheidskenmerken dragen vooral bij tot de verklaring van deze globale variabele ?

Analyse A

In een eerste analyse werden 28 predictoren ingevoerd, nl. al de indicatoren van de maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin, van de jongere en van het schooloptreden.

De resultaten ervan worden in volgende tabel weergegeven.

Tabel 12. Factoren van invloed op het probleemgedrag.

Criterium : probleemgedrag

| Predictoren                         | R <sup>2</sup> | Bèta  | Rangorde |
|-------------------------------------|----------------|-------|----------|
| Sanctionering school                | .173           | .239  | 1        |
| Engagement school                   | .270           | .177  | 2        |
| Verwachting delinquente carrière    | .315           | .160  | 3        |
| Gehechtheid aan gezagdragers        | .337           | .112  | 6        |
| Leeftijd                            | .354           | .088  | 10       |
| Gehechtheid aan ouders              | .367           | .119  | 5        |
| Geslacht                            | .381           | -.126 | 4        |
| Geeft tuchtproblemen                | .389           | .104  | 7        |
| Hierarch. relatie leerkr.-leerl.    | .395           | -.097 | 8        |
| Engagement kerk                     | .403           | .089  | 9        |
| Onderwijsoriëntatie ouders          | .408           | .068  | 11       |
| Waardenoriëntatie ouders            | .412           | .054  | 16       |
| Morele ontwikkeling                 | .416           | -.059 | 14       |
| Verwachtingen jongere               | .420           | .061  | 12       |
| Engagement vrije tijd               | .423           | -.056 | 15       |
| Inschatting risico bij del. gedrag  | .425           | -.050 | 17       |
| Verwachtingen omtrent mogelijkheden | .426           | -.060 | 13       |
| Beroepsniveau ouders                | .428           | -.036 | 19       |
| Gehechtheid aan vrienden            | .429           | -.035 | 20       |
| Aspiraties ouders                   | .430           | .036  | 18       |
| Formele schoolstatus                | .431           | .028  | 21       |
| Aspiraties jongere                  | .431           | .020  | 22       |
| Inschatting thuisbetrokkenheid      | .431           | .020  | 23       |
| Conforme opvattingen                | .432           | .020  | 24       |
| Gehechtheid aan leerkracht          | .432           | -.018 | 25       |
| Werk hebben ouders                  | .432           | .017  | 26       |
| Inschatting klasstoelbehoren        | .432           | .006  | 27       |

Verklaarde variantie gehele analyse : 43%

Adjusted R<sup>2</sup> : 40%

p &lt; .001

Uit het onderzoek van de bèta-waarden kunnen wij afleiden dat deze drie schoolvariabelen ook het sterkst samenhangen met het probleemgedrag. Het houdt in dat leerlingen die meer gestraft worden in de school, die zich minder engageren in schoolactiviteiten en waarvan de

leerkracht verwacht dat zij nog veel justitieel contact zullen hebben, meer probleemgedrag stellen (nl. drinken, delinquent gedrag in/buiten school, spijbelen, lesstoren, met delinquente vrienden omgaan).

Verder zien wij dat ook de factor 'geslacht' noemenswaardig samenhangt met het probleemgedrag. Het negatief teken voor de bèta-waarde wijst erop dat jongens meer dan meisjes dit gedrag stellen.

De variabele 'leeftijd' blijkt minder mee te spelen dan men op grond van andere onderzoeken zou kunnen verwachten. In het geheel van maatschappelijke kwetsbaarheidsfactoren verliest deze factor aan relatief belang.

Uit de analyse mogen wij besluiten dat de variabelen sanctionering en engagement in de school ook bij het constant houden van een groot aantal onafhankelijke variabelen, een belangrijke samenhang blijven vertonen met het probleemgedrag.

#### Analyse B

In een volgende analyse worden alleen de variabelen ingevoerd die betrekking hebben op de schoolsituatie.

De samenhang van deze variabelen met het probleemgedrag kunnen wij afleiden uit volgende tabel.

Tabel 13. Invloed van schoolvariabelen op het probleemgedrag van de jongere

Criterium : probleemgedrag

| <u>Predictoren</u>                   | $R^2$ | Bèta  | Rangorde |
|--------------------------------------|-------|-------|----------|
| Sanctionering school                 | .195  | .268  | 1        |
| Engagement school                    | .269  | .193  | 2        |
| Verwachting delinquente carrière     | .313  | .138  | 4        |
| Formele schoolstatus                 | .324  | .113  | 5        |
| Geeft tuchtproblemen                 | .334  | .139  | 3        |
| Onderwijsoriëntatie ouders           | .345  | .090  | 8        |
| Verwachting omtrent mogelijkheden    | .351  | -.112 | 6        |
| Schoolbejegening                     | .357  | .073  | 9        |
| Inschat. thuisbetrokkenh. op school  | .361  | .093  | 7        |
| Inschat. sociale klasstoebereiden    | .362  | -.044 | 10       |
| Gehechtheid aan leerkracht           | .363  | .024  | 11       |
| Hiërarchische relatie leerkr.-leerl. | .363  | .011  | 12       |

Verklaarde variantie gehele analyse : 36%

Adjusted  $R^2$  : 36%

p &lt; .001

Wij stellen vast dat de twee schoolfactoren 'sanctionering' en 'engagement' het sterkst samenhangen met het probleemgedrag en dit bij het constant houden van de overige schoolvariabelen (zie bèta-waarden).

Dit houdt in dat naarmate leerlingen meer probleemgedrag stellen, ook meer gesanctioneerd worden en zich minder engageren in de school. Verder blijkt ook dat zij door de leerkracht als 'moeilijke' leerlingen worden beoordeeld (nl. geeft tuchtproblemen en verwacht delinquente carrière). Maar zowel de sanctionering als de houding van de leerkracht kunnen het gevolg zijn van het gedrag van de leerlingen in de school. Wij hernemen dit probleem bij de bespreking van de observatiegegevens.

### Analyse C

Wanneer alleen de indicatoren van het schooloptreden in de analyse betrokken worden, welke zijn dan de belangrijkste indicatoren ?

Tabel 14. Invloed van variabelen 'schooloptreden' op het probleemgedrag van de jongere.

Criterium : probleemgedrag.

| <u>Predictoren</u>                   | $R^2$ | Bêta  | Rangorde |
|--------------------------------------|-------|-------|----------|
| Geeft tuchtproblemen                 | .144  | .239  | 1        |
| Delinquente carrière te verwachten   | .174  | .208  | 2        |
| Inschat. thuisbetrokkenh. op school  | .188  | .174  | 3        |
| Verwachtingen inzake mogelijkheden   | .194  | -.078 | 4        |
| Inschat. sociale klassetoebehoren    | .196  | -.054 | 5        |
| Hiërarchische relatie leerkr.-leerl. | .196  | .013  | 6        |

Verklaarde variantie gehele analyse : 20%.

Adjusted  $R^2$  : 19%

$p < .001$

Uit de bèta-waarden kan men afleiden dat de eerste drie variabelen betekenisvol samenhangen met het criterium. Opmerkelijk is dat de inschatting van de betrokkenheid van thuis verband houdt met het gedrag van de jongere.

Concluderend kunnen wij hier zeggen dat de ervaren schoolsanctio-  
nering en de mate van geëngageerdheid t.a.v. de school twee factoren  
zijn die in belangrijke mate samenhangen met het probleemgedrag van de  
jongere : hoe meer gestraft in en hoe minder geëngageerd t.a.v. de  
school, hoe kwetsbaarder zijn/haar gedrag. Alleen kunnen wij aan de  
hand van ons materiaal niet uitmaken wat aan wat voorafging. Op dit  
probleem wordt verder ingegaan in hoofdstuk 5 (punt 1).

Refererend naar het theoretisch kader zou het kunnen betekenen, dat de 'externe druk' belangrijker is dan de 'interne druk', nl. conformiteit in opvattingen en inschatting van het risico bij het stellen van delinquent gedrag ; en ook dat het 'engagement t.a.v. conventionele instellingen' belangrijker is dan de 'gehechtheid aan personen'.

#### 4.2. Het delinquent gedrag

##### Analyse A

In een volgende analyse wordt 'delinquent gedrag' als criterium-variabele genomen.

Tabel 15. Factoren van invloed op het stellen van delinquent gedrag.

Criterium : delinquent gedrag

| Predictoren                          | R <sup>2</sup> | Bèta  | Rangorde |
|--------------------------------------|----------------|-------|----------|
| Sanctionering school                 | .079           | .140  | 1        |
| Engagement school                    | .123           | .099  | 5        |
| Gehechtheid aan gezagdragers         | .145           | .106  | 3,5      |
| Waardenoriëntatie ouders             | .162           | .088  | 7        |
| Gehechtheid aan ouders               | .175           | .113  | 2        |
| Geslacht                             | .187           | -.106 | 3,5      |
| Verwachting delinquente carrière     | .195           | .062  | 10       |
| Engagement vrije tijd                | .200           | -.089 | 6        |
| Engagement kerk                      | .206           | .076  | 8        |
| Hiërarchische relatie leerkr.-leerl. | .211           | -.069 | 9        |
| Conforme opvattingen                 | .214           | .052  | 11       |
| Gehechtheid aan vriendengroep        | .215           | -.048 | 12       |
| Onderwijsoriëntatie ouders           | .217           | .041  | 14       |
| Morele ontwikkeling                  | .218           | -.035 | 16       |
| Schoolbejegening                     | .219           | .038  | 15       |
| Gehechtheid aan leerkr.              | .221           | -.042 | 13       |
| Aspiraties jongere                   | .222           | .029  | 19       |
| Formele schoolstatus                 | .222           | .034  | 17       |
| Geeft tuchtproblemen                 | .223           | .030  | 18       |
| Aspiraties ouders                    | .223           | .014  | 21       |
| Inschatting risico bij del. gedrag   | .223           | .013  | 22       |
| Werk hebben ouders                   | .223           | .009  | 25       |
| Inschatting thuisbetrokkenheid       | .223           | .011  | 23       |
| Verwachtingen mogelijkheden          | .224           | -.016 | 20       |
| Inschatting klassetoebehoren         | .224           | .009  | 24       |
| Verwachtingen jongere                | .224           | -.005 | 26       |
| Leeftijd                             | .224           | -.004 | 27       |

Verklaarde variantie gehele analyse : 22%

Adjusted R<sup>2</sup> : 20%

p &lt; .001

De bèta-waarden geven aan dat ook hier de 'sanctionering' in de school de belangrijkste variabele is. Opmerkelijk is, in tegenstelling met het probleemgedrag als criterium-variabele, dat de gehechtheid aan de ouders en de gezagdragers relatief belangrijker zijn dan het school-engagement. Een geringere gehechtheid gaat gepaard met meer delinquent gedrag.



Geen respect hebben voor de politie en voor zijn/haar ouders verhoogt de kans op delinquent gedrag. Deze vaststelling ondersteunt de controletheorie (zie deel I). Opmerkelijk is dat de gehechtheid aan de leerkracht weinig verband houdt met het criterium. De gehechtheid aan de leerkracht betekent geen rem voor het stellen van delinquent gedrag. Uit de observatiegegevens zullen wij verder zien dat leerlingen weinig mogelijkheden voor identificatie met de leerkrachten hebben en dat zij in de klas vooral te maken hebben met sanctionering (o.a. slechte punten, bedreigingen).

Verder stellen wij ook hier vast dat jongens meer delinquent gedrag stellen dan meisjes. Dit correspondeert met de bevindingen van andere onderzoeken (zie o.m. HINDELANG, 1971 ; GOLD en REIMER, 1975 ; HARTNAGEL en TANNER, 1982 ; JUNGER-TAS, 1983).

Wij voerden de multiple regressieanalyse met het delinquent gedrag als criterium, afzonderlijk uit voor jongens en meisjes en constateerden hierbij enkele verschilpunten. Wij geven hieronder enkel de vijf belangrijkste onafhankelijke variabelen, gerangschikt volgens belangrijkheid in bèta-waarden.

Tabel 16. Factoren van invloed op het stellen van delinquent gedrag bij jongens en meisjes.

Criterium : delinquent gedrag.

| <u>Jongens</u>                    |                      |             | <u>Meisjes</u>                    |                      |             |
|-----------------------------------|----------------------|-------------|-----------------------------------|----------------------|-------------|
| <u>Predictoren</u>                | <u>R<sup>2</sup></u> | <u>Bèta</u> | <u>Predictoren</u>                | <u>R<sup>2</sup></u> | <u>Bèta</u> |
| 1. Sanctionering in school        | .139                 |             | 1. Gehechtheid aan ouders         | .187                 |             |
| 2. Gehechtheid aan ouders         | .104                 |             | 2. Gehechth. aan gezagdr.         | .177                 |             |
| 3. Gehechth. aan gezagdr.         | .088                 |             | 3. Engagement in school           | .150                 |             |
| 4. Engagement school              | .078                 |             | 4. Waardenoriëntatie ouders       | .143                 |             |
| 5. Onderwijsoriënt. ouders        | .075                 |             | 5. Engagement vrije tijd          | -.111                |             |
| Totaal verklaarde variantie : 22% |                      |             | Totaal verklaarde variantie : 22% |                      |             |
| Adjusted R <sup>2</sup> : 18%     |                      |             | Adjusted R <sup>2</sup> : 16%     |                      |             |
| p < .001                          |                      |             | p < .001                          |                      |             |

Wij stellen vast dat de sanctionering in de school bij meisjes niet het sterkst samenhangt met hun delinquent gedrag. Deze variabele komt bij hen op de zesde plaats.

De gehechtheid aan ouders en gezagsdragers en het engagement in de school en de vrije tijd zijn belangrijke variabelen. Delinquent gedrag komt meer voor bij de meisjes die aangesloten zijn bij een club en zich minder vervelen in hun vrije tijd. Ook de waardenoriëntaties van de ouders blijken een belangrijke factor.

Wijzen deze resultaten op een groter belang van de gezinsinvloed op het delinquent gedrag van meisjes ? Dit zou in de lijn liggen van de bevindingen van HAGAN, e.a. (1979) die vaststelden dat meisjes meer dan jongens object zijn van informele sociale gezinscontrole.

Bij de jongens blijft de sanctionering in de school de variabele die het sterkst samenhangt met delinquent gedrag.

Betekent dit dat de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid, met de veronderstelde invloed van de maatschappelijke instellingen, vooral opgaat voor jongens ? Dit vraagt verder onderzoek.

### Analyse B

In de volgende analyse worden alleen de variabelen met betrekking tot de schoolsituatie ingevoerd.

Tabel 17. Invloed van schoolvariabelen op delinquent gedrag

Criterium : delinquent gedrag

| <u>Predictoren</u>                  | $R^2$ | Bèta  | Rangorde |
|-------------------------------------|-------|-------|----------|
| Sanctionering school                | 0.099 | .210  | 1        |
| Engagement school                   | 0.134 | .146  | 2        |
| Verwachting delinquente carrière    | 0.151 | .123  | 3        |
| Onderwijsoriëntatie ouders          | 0.157 | .072  | 5        |
| Verwachtingen omtrent mogelijkheden | 0.162 | -.114 | 4        |
| Schoolbejegening                    | 0.167 | .069  | 6        |
| Tuchtproblemen                      | 0.169 | .059  | 7        |
| Formele schoolstatus                | 0.171 | .045  | 8        |
| Hiërarchische relatie               | 0.172 | .026  | 9        |
| Inschatting thuisbetrokkenheid      | 0.173 | .027  | 10       |
| Gehechtheid aan leerkracht          | 0.173 | -.007 | 11       |
| Inschatting klasstoebehooren        | 0.173 | -.006 | 12       |

Verklaarde variantie gehele analyse : 17%

Adjusted  $R^2$  : 17%

p < .001

De sanctionering die de jongere ondervindt in de school en zijn engagement t.a.v. de school blijken ook hier de variabelen met de sterkste correlaties. Als derde belangrijke factor volgt de 'verwachting van een delinquente carrière'.

Belangrijk is ook hier dat de verwachtingen die een leerkracht heeft inzake de mogelijkheden van de leerling negatief verband houden met het gedrag. M.a.w. hoe hoger de verwachtingen, hoe meer delinquent gedrag en omgekeerd.

### Analyse C

Onderstaande analyse geeft aan dat de verwachting van een delinquente carrière en de mening dat een leerling tuchtproblemen geeft het sterkst samenhangen met het criterium.

Tabel 18. Invloed van variabelen 'schooloptreden' op delinquent gedrag

Criterium : delinquent gedrag.

| <u>Predictoren</u>                  | $R^2$ | Bèta  | Rangorde |
|-------------------------------------|-------|-------|----------|
| Delinquent carrière te verwachten   | .059  | .177  | 1        |
| Geeft tuchtproblemen                | .070  | .137  | 2        |
| Verwachtingen inzake mogelijkheid   | .075  | -.103 | 3        |
| Inschat. thuisbetrokkenh. op school | .081  | .088  | 4        |
| Hiërarchie relatie leerkr.-leerl.   | .081  | -.017 | 5        |
| Inschattingen klasstoelbehoren      | .081  | -.011 | 6        |

Verklaarde<sub>2</sub> variantie gehele analyse : 8%

Adjusted  $R^2$  : 8%

$p < .001$

Samenvattend blijken de schoolsanctionering, de gehechtheid aan ouders en gezagsdragers en het schoolengagement belangrijke variabelen te zijn voor de verklaring van delinquent gedrag bij jongeren. Het lijkt erop dat de gezinsfactoren belangrijker zijn in de delinquentieontwikkeling bij meisjes ; bij jongens hangt de sanctionering in school het sterkst samen met hun delinquent gedrag.

Globaal kunnen wij zeggen dat het belang van de sanctionering, de gehechtheid en het engagement een ondersteuning geeft aan de controletheorie. Waarom de gehechtheid aan de leerkracht zo weinig invloed heeft kunnen wij hier niet verklaren. Een mogelijk antwoord vinden wij in de observatiegegevens.

#### 4.3. Het hebben van justitiële contacten

Het gekend zijn bij de politie, het geverbaliseerd en veroordeeld worden, wordt uiteraard sterk meebepaald door het stellen van delinquent gedrag. Dit wordt in volgende analyse bevestigd.

Tabel 19. Factoren van invloed op het gerechtelijk optreden.

Criterium : het gerechtelijk optreden.

| Predictoren                         | R <sup>2</sup> | Bèta  | Rangorde |
|-------------------------------------|----------------|-------|----------|
| Delinquent gedrag                   | .282           | .509  | 1        |
| Verwachting delinquente carrière    | .301           | .127  | 2        |
| Aspiraties ouders                   | .313           | .119  | 4        |
| Gehechtheid aan leerkracht          | .326           | -.120 | 3        |
| Gehechtheid aan ouders              | .330           | -.074 | 6        |
| Formele schoolstatus                | .335           | .081  | 5        |
| Hiërarchische relatie leerkr.-leer. | .339           | .059  | 9        |
| Opzettelijk lesstoren               | .342           | .046  | 14       |
| Gespijbeld                          | .344           | -.060 | 8        |
| Engagement school                   | .346           | .061  | 7        |
| Schoolbejegening                    | .348           | .048  | 13       |
| Inschat. risico bij delinq. gedrag  | .349           | .049  | 12       |
| Morele ontwikkeling                 | .351           | -.042 | 15       |
| Delinquent gedrag in de school      | .352           | -.050 | 10       |
| Geslacht                            | .353           | -.034 | 18       |
| Beroepsniveau                       | .355           | -.050 | 11       |
| Inschatting klasstoelbehoren        | .356           | -.035 | 16       |
| Engagement vrije tijd               | .357           | -.026 | 21       |
| Delinquente vrienden                | .357           | .028  | 20       |
| Geeft tuchtproblemen                | .358           | .035  | 17       |
| Inschatting thuisbetrokkenheid      | .358           | -.029 | 19       |
| Gehechtheid aan vrienden            | .359           | .023  | 23       |
| Waardenoriëntatie                   | .359           | .026  | 22       |
| Gehechtheid aan gezagdragers        | .060           | -.021 | 24       |
| Engagement kerk                     | .360           | -.017 | 25       |
| Werk hebben ouders                  | .360           | .014  | 26       |
| Onderwijsoriëntatie                 | .361           | -.013 | 28       |
| Leeftijd jongere                    | .361           | -.014 | 27       |
| Conforme opvattingen                | .361           | -.011 | 30       |
| Alcoholgebruik                      | .361           | .012  | 29       |
| Verwachtingen omtrent mogelijkheden | .361           | .010  | 31       |
| Sanctionering school                | .361           | -.008 | 32       |
| Verwachtingen jongere               | .361           | .008  | 33       |
| Aspiraties jongere                  | .361           | .005  | 34       |

Verklaarde variantie gehele analyse : 36%

Adjusted R<sup>2</sup> : 31%

p &lt; .001

De bèta-waarde wijst ook op een zeer sterk verband tussen het delinquent gedrag en het justitieel optreden.

Het oordeel van de leerkracht dat de jongere nog veel contacten zal hebben met de politie en het gerecht hangt vrij sterk samen met het delinquent gedrag bij de jongere. Het probleem bij deze variabele is dat wij niet weten waarop de leerkracht zijn/haar oordeel baseert. Als de leerkracht weet dat een leerling delicten beging en/of contact had met justitie, dan verliest deze variabele veel van haar zeggingskracht.

Opmerkelijk is dat de gehechtheid aan de leerkracht relatief in belangrijkere mate samenhangt met het gerechtelijke optreden, dan met delinquent gedrag (zie tabel 15). Maar ook hier is het verband negatief ( $\beta = -.12$ ). Dit betekent dat een sterkere gehechtheid aan de leerkracht gepaard gaat met meer gerechtelijk optreden. Hetzelfde stellen wij vast m.b.t. de gehechtheid aan de ouders. Dit is tegengesteld aan onze verwachting. Wij zien hier geen verklaring voor.

Een andere vaststelling is dat de factor 'sanctionering in de school' geen verband houdt met het justitieel optreden. Volgende analyse geeft een zicht op het belang van deze variabele binnen de schoolfactoren.

#### Analyse B

Tabel 20. Invloed van schoolvariabelen op het justitieel optreden.

Criterium : het justitieel optreden

| <u>Predictoren</u>                   | $R^2$ | Bèta  | Rangorde |
|--------------------------------------|-------|-------|----------|
| Verwachting delinquente carrière     | .058  | .193  | 1        |
| Sanctionering school                 | .084  | .155  | 2        |
| Engagement school                    | .088  | .070  | 4        |
| Verwachtingen omtrent mogelijkheden  | .091  | -.073 | 3        |
| Formele schoolstatus                 | .093  | .048  | 5        |
| Gehechtheid leerkracht               | .094  | -.041 | 6        |
| Hiërarchische relatie leerkr.-leerl. | .094  | .025  | 7        |
| Inschatting thuisbetrokkenheid       | .095  | .025  | 7        |
| Schoolbejegening                     | .095  | .016  | 9        |
| Inschatting klasstoelbehoren         | .095  | -.016 | 9        |
| Onderwijsoriëntatie ouders           | .095  | .011  | 11       |

Verklaarde variantie gehele analyse : 10%

Adjusted  $R^2$  : 9%

$p < .001$

De verwachting van de leerkracht dat de leerling nog veel justitiële contacten zal hebben is hier de belangrijkste variabele ( $\beta = .19$ ).

In relatie tot de schoolvariabelen blijkt de 'sanctionering in de school' nu wel belangrijk, de  $\beta$ -waarde wijst op een betekenisvolle samenhang.

### Analyse C

In volgende analyse worden alleen de variabelen van het schooloptreden ingebracht.

Tabel 21. Invloed van variabelen 'schooloptreden' op het gerechtelijk optreden.

Criterium : gerechtelijk optreden

| <u>Predictoren</u>                   | $R^2$ | $\beta$     | Rangorde |
|--------------------------------------|-------|-------------|----------|
| Verwachting delinquente carrière     | .065  | <u>.229</u> | 1        |
| Tuchtproblemen                       | .067  | <u>.061</u> | 3        |
| Verwachting omtrent mogelijkheden    | .070  | -.067       | 2        |
| Inschatting thuisbetrokkenheid       | .071  | <u>.051</u> | 4        |
| Hierarchische relatie leerkr.-leerl. | .071  | .015        | 5        |
| Inschatting klasstoelbehoren         | .072  | -.012       | 6        |

Verklaarde variantie gehele analyse : 7%

Adjusted  $R^2$  : 7%

$p < .001$

De samenhangen tussen de variabelen van het schooloptreden en het justitieel optreden zijn niet sterk. Alleen de verwachting van de leerkracht dat de leerling nog veel contacten zal hebben met politie en gerecht hangt betekenisvol samen. Dit kan getuigen van een goed inzicht bij de leerkracht en het feit dat hij de leerling als persoon goed kent, maar kan ook te maken hebben met wat hij weet over het deviant verleden van de leerling. Wij gaan daar bij de bespreking van de observatiegegevens verder op in.

#### 4.4. Samenvatting

Op grond van de multiple regressieanalyses waarin zoveel mogelijk kwetsbaarheidsfactoren worden ingevoerd (analyse A), mogen wij zeggen dat de drie onderzochte criterium-variabelen in belangrijke mate kunnen verklaard worden door de ingevoerde kwetsbaarheidsfactoren. (Totaal verklaarde variantie bij : probleemgedrag = 43% ; delinquent gedrag = 22% ; justitieel optreden = 36%).

De variabelen die het sterkst verband houden met het probleemgedrag bij de jongere zijn de sanctionering in en het engagement t.a.v. de school. Met het delinquent gedrag hangt vooral de sanctionering en de gehechtheid aan de ouders en de gezagdragers samen. Maar de belangrijkheid van deze verbanden liggen wel verschillend bij jongens en meisjes. Bij de meisjes verliest de sanctionering in de school aan relatief belang, en blijkt de gehechtheid aan de ouders en de gezagdragers en het engagement in de school belangrijker dan bij jongens. De variabelen die het sterkst samenhangen met het justitieel optreden zijn het stellen van delinquent gedrag en de verwachting van de leerkracht dat de leerling nog veel in aanraking zal komen met politie en gerecht.

Opmerkelijk is dat de gehechtheid aan de leerkracht niet samenhangt met het probleem- en delinquent gedrag van de jongere en wel, maar tegengesteld aan onze verwachting, met het justitieel optreden.

Wanneer alleen de schoolvariabelen in de analyses worden opgenomen (analyse B) dan blijven er toch vrij sterke samenhangen bestaan tussen de criteriumvariabelen en de sanctionering in en het engagement t.a.v. de school. Voor het justitieel optreden is de belangrijkste variabele de mening van de leerkracht dat de leerling nog veel justitiële contacten zal hebben.

Deze laatste variabele blijft ook zeer belangrijk in de analyse waarbij alleen de indicatoren van het schooloptreden worden opgenomen (analyse C) ; alleen inzake probleemgedrag hangt het 'geven van tuchtproblemen' het sterkst samen.

Al bij al mogen wij hieruit besluiten dat de schoolvariabelen belangrijk zijn voor de verklaring van het probleem- en delinquent gedrag en de justitiële contacten van de jongere.



## 5. Besluit

Globaal neemt de maatschappelijke kwetsbaarheid toe met het studiejaar. Maar op enkele factoren, en zoals hoger bleek op vrijwel de belangrijkste, vermindert zij na het derde jaar. Het engagement t.a.v. de school vergroot, de sanctionering in de school neemt af, het delinquent gedrag vermindert, evenals het gekend zijn bij de politie en het geverbaliseerd worden en de leerkracht verwacht minder van hen dat zij nog veel justitieel contact zullen hebben.

Er lijkt zich een ommekeer te voltrekken na het derde jaar. Maar de meer positieve situatie in het vierde jaar zou ook het gevolg kunnen zijn van het wegvallen van de meest kwetsbaren. Dit blijkt trouwens uit het follow up onderzoek (hoofdstuk 6).

Enkele schoolvariabelen blijken sterk samen te hangen met het stellen van delinquent en/of aanverwant gedrag en het hebben van justitieel contact. Uit de multiple regressieanalyses kwamen de sanctionering in de school, het schoolengagement van de jongere, en in mindere mate, de verwachting op een delinquente loopbaan door de leerkracht als de belangrijkste variabelen naar voren.

Wat betreft de mogelijke gezinsinvloeden, zien wij dat vooral de gehechtheid van de kinderen aan hun ouders in belangrijke mate samenhangt met hun gedrag. Deze factor blijkt belangrijker bij de meisjes dan bij de jongens.

Wanneer wij de kwetsbaarheidskenmerken van het gezin bekijken dan stellen wij vast dat de structurele gezinskenmerken alleen samenhangen met de inschatting van het klassetoebehoren door de leerkracht. Deze inschatting houdt verder wel verband met de andere indicatoren van de houding van de leerkracht. M.a.w. het beroepsniveau en de werksituatie van de ouders lijken dus belang te hebben in het kwetsbaarheidsproces via hun inschatting door de leerkracht.

De waarden- en onderwijsoriëntatie van het gezin daarentegen hangen met meer kwetsbaarheidsindicatoren samen. De culturele dimensie die het maatschappelijk kwetsbaarheidsbegrip toevoegt aan het sociale klassebegrip lijkt ons bijgevolg noodzakelijk.

De bevindingen ondersteunen het theoretisch model van maatschappelijke kwetsbaarheid in grote mate, doch niet geheel. Een geringere sociale binding verhoogt het risico op justitiële kwetsbaarheid. Dit

blijkt vooral op te gaan voor enkele elementen in de sociale binding nl. 'het engagement in conventionele instellingen' en de 'externe druk' (nl. de sanctionering in de school) en gedeeltelijk ook voor de 'gehechtheid aan personen'. Wij vinden dit minder terug voor de 'interne druk'.

Wat betreft de gehechtheid aan de leerkrachten gaan de resultaten in tegengestelde zin : de gehechtheid aan de leerkrachten gaat gepaard met meer gekend zijn bij de politie. De beperkte en tegengestelde samenhang heeft ons inziens te maken met het gebrek aan gezag van de leerkracht. Dit zou ook kunnen verklaren waarom de stigmatiseringseffecten niet sterker zijn en waarom vooral de sanctionering blijkt te werken. De observatiegegevens in het volgende hoofdstuk zullen de relatie leerkracht-leerlingen verduidelijken.

## HOOFDSTUK 5

## KWALITATIEVE AANVULLINGEN

In dit hoofdstuk worden de bevindingen uit de leerlingen- en leerkrachtenbevraging aangevuld met gegevens uit de klasobservaties en de interviewing van de ouders.

## 1. De klasobservaties

1.1. Doelstelling

De observaties werden opgezet om te onderzoeken welke betekenis het optreden van de leerkracht heeft voor de maatschappelijke kwetsbaarheid van de leerlingen. Meer bepaald, krijgen leerlingen in de klas kansen om hun reeds op gang zijnde maatschappelijke kwetsbaarheid af te bouwen of worden zij nog meer 'gekwetst' ?

Twee aandachtspunten zijn uit theoretisch oogpunt belangrijk bij de observaties :

- genieten de leerlingen optimaal van het objectieve schoolaanbod ?
- is de ontwikkeling van een positieve binding met de leerkracht mogelijk, nl. via wederzijds respect in een gezagsrelatie, dan wel wordt deze afgeremd door stigmatisering en sanctionering ?

De uit dit oogpunt verzamelde observatiegegevens bieden ons heel wat informatie over de vragen die voortkomen uit het cross-sectional onderzoek.

De vragen uit het cross-sectional onderzoek zijn als volgt te systematiseren :

1. Een eerste vraag betreft de causaliteit. Wij zagen dat een groot deel van de leerlingen hun schoolsituatie negatief ervaren : zij gaan niet graag naar school, zij voelen zich gediscrimineerd door de leerkracht en zij worden er vaak gestraft. Zij hebben ook reeds heel wat tegenslagen achter de rug : zij dubbelden in het lager en/of secundair onderwijs, zij veranderden naar een 'mindere' richting en wisselden tijdens het secundair onderwijs van school.

Deze negatieve beleving houdt verband met hun gedrag op de school : zij storen opzettelijk de lessen, zij spijbelen, een kleine groep onder hen vernielt en/of neemt zaken weg in de school en gaat op de vuist met medeleerlingen.

De negatieve beleving en het minder goede gedrag van de leerlingen corresponderen met de houding van de leerkrachten : de leerkrachten vinden dat veel leerlingen tuchtproblemen geven en weinig mogelijkheden hebben voor dit vak, zij verwachten ook dat een aantal van deze leerlingen nog justitiële contacten zullen hebben.

De samenhang tussen de schoolbeleving en het gedrag van de leerlingen enerzijds en de houding van de leerkracht anderzijds laat vermoeden dat beide factoren op elkaar inwerken. Een voor de hand liggende veronderstelling is dat leerkrachten strenger en repressiever optreden ten aanzien van leerlingen die zich moeilijk gedragen. Leerlingen die aanhoudend babbelen en hardop opmerkingen maken, die allerlei zaken naar het hoofd van medeleerlingen gooien, enz. zullen ongetwijfeld meer opmerkingen en straffen krijgen. Maar toch is het ook denkbaar dat het optreden van de leerkracht, nl. de manier waarop hij lesgeeft en omgaat met de leerlingen, probleemgedrag bij de leerlingen uitlokt of versterkt. Gezien het opzet van het onderzoek zijn wij vooral in deze veronderstelling geïnteresseerd. Wij zullen verder onderzoeken of in de klasobservaties indicatoren aanwezig zijn die deze veronderstelling ondersteunen.

2. De volgende vragen betreffen het evolutief aspect van de bevindingen.

- Wij stelden vast dat het spijbelen en het opzettelijk lesstoren toenemen met het studiejaar. Dit zou kunnen wijzen op een motivatieprobleem bij de hogere jaars. Nochtans zien wij dat bij de oudere leerlingen het schoolengagement toeneemt en dat zij iets hogere aspiraties hebben.

Wij stellen ons de vraag of dit toenemend probleemgedrag in de school te maken heeft met een verslechtering in het schooloptreden ? Uit de leerlingenbevraging bleek dat de gehechtheid aan de leerkracht afneemt, de schoolbejegening negatiever ervaren wordt en de formele schoolstatus verslechtert met het studiejaar.

Met de observatiegegevens gaan wij na of er aanwijzingen zijn voor een negatievere schoolbejegening en een afname van identificatiemogelijkheden met de leerkracht in de hogere jaars.

- Het delinquent gedrag daarentegen blijkt te stabiliseren tot lichtjes af te nemen na het derde studiejaar.

Zelfs als deze evolutie te maken heeft met de vermindering van de normale jeugddelinquentie rond de leeftijd van 16 jaar dan blijft nog de vraag wat juist deze vermindering bewerkstelligt.

De correlatiematrix gaf aan dat het delinquent gedrag vrij sterk samenhangt met de sanctionering in de school en het schoolengagement van de leerling ; de multiple regressieanalyses wezen op het belang van deze twee factoren en uit de variantie-analyse bleek dat de vierdejaars gunstiger scoorden op deze kwetsbaarheidskenmerken.

Het is dus belangrijk na te gaan of wij deze gunstigere situatie bij de hoger jaars inzake sanctionering en engagement ook vaststellen en waaraan deze eventueel kan toegeschreven worden.

- Tenslotte is het ook opmerkelijk dat het probleemgedrag in de school en de delinquentie tegengesteld evolueren : spijbelen en lesstoren nemen toe, delinquent gedrag neemt lichtjes af. Hoe kan dit verklaard worden ?

Wij denken dat de toename in aspiraties en engagement bij oudere leerlingen te maken heeft met hun concreter perspectief om toe te treden op de arbeidsmarkt. Een diploma behalen wordt belangrijker en men kan oordelen dat men meer te verliezen heeft door het stellen van delinquent gedrag.

Dat het spijbelen en het lesstoren niet verminderen zou kunnen wijzen op een toename van spanningen in de klassituaties. Mogelijk wordt er minder positief omgegaan met de oudere leerlingen, maar wij denken dat oudere leerlingen vanuit hun groei naar zelfstandigheid zich minder goed kunnen aanpassen aan de schoolsituatie. De schoolsituatie laat hen te weinig ruimte voor een eigen inbreng, voor het nemen van verantwoordelijkheid en wordt als beperkend ervaren. Of dit zo is kan blijken uit de observatiegegevens.

3. Een derde reeks vragen betreft de houding van de leerkracht. Daarachter blijft ook de basisvraag of de houding berust op vooroordelen dan wel op een feitelijk kennen van de leerlingen ?

Kent de leerkracht het thuismilieu van de leerlingen ?

Waaruit leidt hij de thuisbetrokkenheid op de school af en hoe interpreteert hij deze ?

Het oordeel dat een leerling veel tuchtproblemen geeft hangt samen met het lesstoren en het spijbelen van de leerling, maar zijn er aanduidingen dat ook andere elementen meespelen in deze beoordeling. Waarop baseert een leerkracht zich om de mogelijkheden van de leerling in te schatten? Baseert hij zich alleen op de vroeger behaalde prestaties? Weet de leerkracht of een leerling reeds justitiële contacten had en leidt hij de verwachting dat een leerling nog veel contact zal hebben met de politie en het gerecht hieruit af of baseert hij zich hiervoor op het gedrag van de leerling in de klas?

De observatiegegevens zullen geen volledig antwoord, noch een antwoord op alle vragen kunnen geven. Toch menen wij dat er heel wat indicaties in terug te vinden zijn, die bepaalde geformuleerde veronderstellingen plausibeler maken.

Vooraleer wij deze vragen proberen te beantwoorden beschrijven wij de concrete uitwerking van de observaties.

#### 1.2. Uitwerking

Wij beschreven hoger de keuze van de klassen (zie hoofdstuk 3, 5.3.4.), het opstellen van het observatieschema en het verrichten van de observaties (zie hoofdstuk 3, 6.4.)

Concreet observeerden wij drie vakken in 12 klassen, nl. 4 klassen uit het derde, het vijfde en zesde jaar.

In totaal observeerden wij 141 lessen, die als volgt gespreid waren over de klassen en de vakken :

Overzicht van het aantal geobserveerde uren per klas en per vak

|                  | KLAS | VAK          |        |         | TOTAAL |
|------------------|------|--------------|--------|---------|--------|
|                  |      | Beroepsprak. | Techn. | Nederl. |        |
| 1.               | 3A   | 9            | 3      | 3       | 15     |
| 2.               | 3B   | 6            | 4      | 3       | 13     |
| 3.               | 3C   | 5            | 4      | 4       | 13     |
| 4.               | 3D   | 5            | 3      | 4       | 12     |
| 5.               | 5A   | 5            | 3      | 3       | 11     |
| 6.               | 5B   | 5            | 3      | 4       | 12     |
| 7.               | 5C   | 5            | 3      | 2       | 10     |
| 8.               | 5D   | 5            | 4      | 3       | 12     |
| 9.               | 6A   | 6            | 3      | 2       | 11     |
| 10.              | 6B   | 6            | 3      | 2       | 11     |
| 11.              | 6C   | 6            | 2      | 3       | 11     |
| 12.              | 6D   | 5            | 2      | 3       | 10     |
|                  |      | —            | —      | —       | —      |
| Tot. aantal uren |      | 68           | 37     | 36      | 141    |

In het totaal geeft deze uitwerking 36 onderscheiden lessituaties (12 klassen met 3 vakken). In de praktijk is dit iets minder omdat sommige richtingen samen zitten voor het vak Nederlands.

Bij de observatie deden zich twee belangrijke problemen voor :

- Vooreerst is een les beroepspraktijk qua lesvorm erg verschillend van een theoretische les.

In de praktijklessen wordt er overwegend individueel les gegeven. Bij het begin van het schooljaar of soms tussentijds bij het starten met een nieuwe opdracht wordt er wel wat klassikale uitleg verstrekt, maar dit kwam tijdens de observatieperiode nauwelijks voor.

In de doorsnee praktijkles komen de leerlingen binnen en beginnen spontaan aan hun werkstuk. Zij werken op hun eigen tempo, lopen rond om materiaal te halen of om bij andere leerlingen te gaan kijken en krijgen -al dan niet op eigen vraag- advies en evaluatie van de leerkracht. De leerkracht loopt rond, geeft individueel opmerkingen, bijsturing en evaluatie. Dikwijls gaat een praktijkles door in verschillende, soms niet aangrenzende, lokalen. Er wordt nogal wat heen en weer gelopen, ook door leerlingen uit andere studie jaren.

Deze situatie bemoeilijkt het observeren. Men hoort niet of nauwelijks wat de leerkracht rechtstreeks zegt tegen een leerling, omdat de afstand te groot is of omdat er teveel lawaai is (gebruik van de machines).

- Een andere moeilijkheid was het feit dat in één school het uurrooster pas midden november definitief werd. Dit gaf veel onvoorspelbare situaties : technische vakken werden niet gegeven maar vervangen door praktijklessen ; er gebeurde omwisseling van vakken, "voorlopige" leerkrachten gaven les, enz. Dit gaf een onzekere situatie voor leerlingen en leerkrachten en het maakte een efficiënte planning van de observaties onmogelijk. Zelfs bij dagelijkse navraag op het secretariaat bleek de feitelijke toestand in de klas toch anders te zijn.

Wij maakten een syntheseverslag van onze observaties per vak. Hiervan werd een samenvatting met een korte conclusie per klas bijgevoegd in bijlage 3.

### 1.3. De belangrijkste vaststellingen

Om zich een goede voorstelling te kunnen maken van een concrete klassituatie en van de manier waarop de observaties werden verricht beschrijven wij hieronder eerst enkele klassituaties die vanuit het opzet van het onderzoek als overwegend gunstig of ongunstig kunnen geduid worden ; vervolgens gaan wij in op de vragen uit het cross-sectional onderzoek en besluiten met enkele gevolgtrekkingen vanuit het maatschappelijk kwetsbaarheidsoogpunt.

#### 1.3.1. Beschrijving van enkele klassituaties

Uit de analyse van onze observatieverslagen per vak bleken grote verschillen voor te komen in de manier waarop de onderscheiden leerkrachten lesgeven en omgaan met de leerlingen.

Wij beschrijven hier vier lessituaties die ons inziens de maatschappelijke kwetsbaarheid van de leerlingen uitgesproken versterken of verminderen. Wij kozen hiervoor twee praktijklessen (richting houtbewerking) en twee lessen Nederlands.



1.3.1.1. Klassituaties die de maatschappelijke kwetsbaarheid afbouwen1. Beroepspraktijk 3 B.S.O.

De klas telt 15 leerlingen. Wij observeerden 5 lessen (2 x 2u., 1u.).

Feitelijke gegevens

De leerlingen krijgen 18 uren beroepspraktijk : leerkracht A geeft 16 uren ; leerkracht B geeft 9 uren, steeds samen met leerkracht A ; een derde leerkracht geeft een gering aantal uren beroepspraktijk. Leerkracht B is de klastitularis.

Wij observeerden leerkrachten A en B. Wanneer beide leerkrachten samen in de klas staan, is het vooral leerkracht B die zich actief tot de leerlingen richt.

De verslaggeving betreft vooral leerkracht B. Voor leerkracht A geven wij de belangrijkste verschilpunten aan. Voor alle duidelijkheid plaatsen wij deze informatie tussen haakjes.

ObservatiegegevensSchets van het lesverloop

Het is een praktijkles en in die zin overweegt de individuele begeleiding. Toch wordt bij het starten met een opdracht uitgebreid de tijd genomen om deze klassikaal toe te lichten (het maken van een teken-doos). Daarna gaan de leerlingen van start aan hun individuele werktafels. Wanneer blijkt dat het merendeel van de leerlingen problemen heeft met de uitvoering roept hij hen opnieuw samen en geeft bijkomende uitleg.

(De tweede leerkracht houdt zich eerder op de achtergrond. Is aanvankelijk met een ander werkstuk bezig ; eenmaal de leerlingen bezig, helpt hij bij de individuele begeleiding).

Houding van de leerkracht

- Algemeen heeft deze leerkracht een positieve houding t.a.v. de leerlingen. Hij is vriendelijk, behulpzaam, stimulerend door opmerkingen als 'Alé, kom mannen, wij gaan dat eens proberen. Dat zal wel lukken'.
- De leerkracht neemt de leerlingen au sérieux. Hij gaat in op hun opmerkingen en probeert te voorkomen dat een leerling door de anderen wordt uitgelachen.
  - Bv. Een leerling maakt een opmerking en de anderen lachen ermee.
    - Lk. : 'Wacht eens, dit is een goeie opmerking' en legt de zinvolheid van deze opmerking uit.
- Door in vraag- en antwoordvorm de uitleg te geven, krijgen de leerlingen het gevoel iets te kennen en worden zij actief bij de les betrokken.
- De leerkracht heeft oog voor de individuele leerling.
  - Zo houdt hij tijdens de individuele begeleiding ook de andere leerlingen in de gaten. Wanneer hij ziet dat iemand moeilijkheden heeft, gaat hij er heen en geeft uitleg of helpt op weg.
  - Tijdens de uitleg aan de gehele groep vraagt hij bv. aan iemand die later binnenkwam 'N., kun jij dat terugvinden in je farde ?'

Hij besteedt ook extra aandacht aan een leerling die stof in zijn oog kreeg. Hij laat hem naar het secretariaat gaan. Bij het terugkomen gaat hij hierover met de leerling praten en geeft hem de raad toch naar de oogarts te gaan.

- De leerkracht vraagt ook respect voor het materiaal van de anderen. Een leerling vraagt of hij de tekendriehoek van een afwezige leerling mag gebruiken. De leerkracht geeft de toestemming op voorwaarde dat hij daarna alles weer goed opbergt.
- Deze leerkracht komt, en dit in tegenstelling tot leerkracht A, geen enkele keer echt dreigend over. Zijn kritiek beperkt zich tot opmerkingen over hun werkstuk en is nooit persoonlijk kwetsend.  
(Tijdens twee opeenvolgende uren, waarbij het eerste uur beide leerkrachten aanwezig zijn maar de les hoofdzakelijk in handen is van leerkracht B, en vervolgens leerkracht A alleen voor de klas staat, stellen wij vast dat deze leerkracht veel minder vat heeft op deze klas dan leerkracht B. Het rumoer stijgt gaandeweg en de leerkracht maakt meer en meer gebruik van bedreigingen en bestraffingen. De leerlingen beginnen te spelen en werken minder voort, zij duwen tegen elkaar, beginnen halfvloeidend te zingen en knabbelen op lucifers en kauwgom, enz.  
De leerkracht heeft al herhaaldelijk aangemaand tot stilte en tot verder werken.  
Bv. Lk. : Kom, niet spelen, maar verder werken.  
Een leerling zingt voort.  
Lk. : M., jij blijft even na straks.  
Ll. : Ik kan niet, ik moet naar huis.  
Lk. : doet teken met hand dat hij stil moet zijn)

- De leerkracht geeft ook goed les :  
Bij het geven van de opdracht geeft de leerkracht goed gestructureerd uitleg en verwijst hierbij ook naar de theoretische vakken.  
Hij geeft uitleg aan de hand van een afgewerkt werkstuk (tekendoos).  
Hij bouwt de uitleg op al vragen stellend.  
Bv. Lk. : Wij gaan een tekendoos maken. Wij hebben een tekening op schaal, hoeveel ?  
Ll. : 1/10  
Lk. : dat betekent ?  
Ll. : dat wij moeten vergroten.

Regelmatig vraagt de leerkracht of zij alles begrepen hebben. Na de gezamenlijke uitleg loopt de leerkracht rond en geeft individuele uitleg. Wanneer hij vaststelt dat heel wat leerlingen de opdracht onvoldoende verstonden, roept hij hen opnieuw samen voor bijkomende uitleg.

De motivatie wordt ons inziens gewekt door een voor de leerlingen bruikbaar werkstuk te maken.

Het leertempo wordt hier, in tegenstelling tot de meeste praktijklessen, niet volledig individueel bepaald. Zo bv. starten alle leerlingen tegelijkertijd met het maken van een tekendoos. Na enkele lessen zijn een drietal leerlingen duidelijk achter. Bij één leerling was dit te wijten aan zijn afwezigheid, bij de anderen aan een trager werktempo. Deze leerlingen krijgen dan wat meer hulp en kunnen ook wat langer doorwerken terwijl de andere leerlingen kleinere tussentijdse opdrachtjes uitvoeren (bv. poten draaien - er is maar één machine).

Een leerling is licht motorisch gestoord. Deze wordt heel regelmatig door zijn buurman geholpen.

De leerlingen hebben elk een map met tekeningen van de te maken werkstukken. De bedoeling is dat zij hiermee zouden werken. Toch stellen wij vast dat zij deze map zelden raadplegen.

(Leerkracht A gaf tijdens de geobserveerde lessen geen gezamenlijke uitleg. De leerlingen werkten voort aan de door de andere leerkracht gegeven opdracht. Leerkracht A gaf de hele tijd individuele begeleiding).

#### Houding van de leerlingen

- In aanwezigheid van leerkracht B werken de leerlingen zeer goed mee. Zij zijn enthousiast en willen echt dat hun werk vooruit gaat. Dit blijkt o.m. uit hun dynamiek, hun frequente vragen aan de leerkracht om goedkeuring en om hulp.
- Opvallend is dat de leerlingen op deze leeftijd (nog) echt enthousiast zijn over datgene wat zij doen. Zij tonen echt belangstelling en zijn zeer actief. Het bezig-zijn om de tijd om te krijgen, kwam in deze klas niet voor.
- Opmerkelijk is ook dat deze leerlingen, en dit geldt voor alle derdejaars, vrijwel continu de aandacht vragen van de leerkracht. Dit kan zowel zijn ter ondersteuning van wat zij doen als om verder geholpen te worden. Zij kunnen nog niet zelfstandig werken.
- Uit de manier waarop zij reageren op de opmerkingen van de leerkracht, leiden wij af dat zij de leerkracht respecteren. Zij vragen zijn goedkeuring, zij zijn niet bevreesd om uitleg te vragen, zij geven gevolg aan zijn opmerkingen, zij maken geen spottende opmerkingen achter zijn rug, enz.

Zij zijn ook beleefd. Zo wachten zij hun beurt af om uitleg te krijgen en roepen niet door elkaar.

(Hetzelfde kan niet gezegd worden van leerkracht A.

Bv. Een leerling heeft kauwgom in zijn mond.

Lk. : M. doe dat eens uit je mond.

De leerling slikt dit door. Hierop begint de hele klas te lachen.)

#### 2. Nederlands in 5 B.S.O.

In totaal zitten 7 leerlingen in de geobserveerde klas. Drie hiervan blijven dit jaar zitten, twee komen uit een andere richting.

Wij observeerden 3 lesuren (3 x 1u.).

#### Feitelijke gegevens

Deze klas krijgt 2u/week Nederlands. De vorige jaren hebben zij deze leerkracht niet gehad. Voor de lessen Nederlands zit de klas samen met een andere richting (totaal aantal leerlingen : 16).

ObservatiegegevensSchets van het lesverloop

Tijdens de 3 geobserveerde lessen werd geen nieuwe leerstof gegeven. Er werden telkens oefeningen gemaakt. Twee keer bestond dit uit het beantwoorden van vragen rond een gegeven tekst. De leerlingen lazen beurtelings hardop de tekst. Daarna werden al discussiërend de vragen beantwoord. De leerkracht synthetiseerde de antwoorden in samenwerking met de leerlingen en dicteerde ze hen vervolgens.

Tijdens een andere les kregen de leerlingen als opdracht een auto-ongeluk te verslaan. Hiertoe lazen zij beurtelings hardop een voorbeeld van zo'n verslag. Daarna gaf de leerkracht hen enkele instructies en aandachtspunten, waarna zij individueel een verslag maakten (eerst in het klad en vervolgens overschreven).

De houding van de leerkracht

- Globaal heeft de leerkracht een positieve houding t.a.v. de leerlingen. Hij staat open voor hun reacties, hun vragen, hij stimuleert hen om hun mening te zeggen, neemt hen au sérieux en toont respect voor hen.

Bv. Telkens een leerling een stukje voorgelezen heeft, zegt hij :  
"dank U, wie leest er verder ?"

- Wat in deze lessen opvalt is de positief stimulerende kracht van de leerkracht, die de leerlingen aanzet tot mee- en voortwerken en dit zonder dat de druk te groot wordt.

De leerkracht maakte regelmatig opmerkingen als :

'Kom, wij zullen dit vlug lezen ter herinnering'

'Alé, wij gaan over naar de volgende vraag'.

Anderzijds had hij er ook oog voor dat het voor sommige leerlingen niet te snel ging.

Bv. 'Is iedereen mee ?'

'Wie is er nog bezig ?' Enkele vingers gaan omhoog. 'Goed, wij wachten even, schrijf maar rustig door'.

Bij het maken van het verslag stimuleert hij hen het af te hebben tijdens het lesuur. Om dit te bereiken zegt hij 'Ik zal jullie verwittigen als ge nog een kwartier hebt'. Op dit tijdstip informeert hij hoever zij staan en zegt 'Goed, werk maar rustig voort'. Zeven minuten voor het einde verwittigt hij hen opnieuw. Iedereen is op tijd klaar.

- De belangstelling van de leerlingen wordt gewekt door de zinvolheid van de leerstof aan te geven en door aan te sluiten op hun concrete leefwereld.

Bv. Als introductie voor het verslag over een auto-ongeluk zegt de leerkracht "Ik zie hier regelmatig in A. oud-leerlingen die politieagent geworden zijn, die moeten een verslag van een verkeersongeluk kunnen maken. Wij gaan dat vandaag ook eens doen. Stel je voor dat ge een ongeluk ziet gebeuren...

Ll. : ik had er deze morgen een !

Lk. : Is het waar ! Vertel eens, wat is er juist gebeurd ?

of

Lk. : Ja, de aanleg van de wegen heeft slachtoffers gevraagd. Ge moet dat tegen de volgende les eens navragen bij U thuis of in de kennissenkring.

- Tijdens deze lessen is er ruimte voor tussenkomsten van de leerlingen. Dit zowel voor vragen over het directe vakgebied als voor de persoonlijke opvatting van de leerlingen.  
Bv. Een leerling maakt een opmerking over het betalen van tol op de snelwegen.  
Lk. : Ja, wacht eens mannen. Ja, X., leg dat eens uit wat ge bedoelt. De leerling verdedigt de opvatting dat het beter zou zijn dat degenen die de wegen gebruiken er voor betalen en niet iedereen via de belastingen.  
Lk. : Ja, daar zit iets in. Wij zouden daar in een van de volgende lessen een debat kunnen over houden, dat is een interessant onderwerp.  
Ook merkt de leerkracht regelmatig op "als je het niet weet, vraag het dan, hé". Herhaaldelijk stellen de leerlingen vragen als "wordt dit aan elkaar geschreven? Is dit met een hoofdletter?, enz."
- Tijdens het gehele lesuur heeft de leerkracht aandacht voor het correct lezen, schrijven en spreken. Opmerkingen als "probeer het eens in goed Nederlands te zeggen", "let goed op je uitspraak", "als je niet weet hoe het moet geschreven worden, vraag het dan of zoek het op in je woordenboek" komen veelvuldig voor.
- De leerkracht stelt zich op als meezoeker. In de discussie geeft hij eventueel hintten, maar geen pasklare antwoorden. Hij stimuleert hen ook om de betekenis van het woord te vinden door het te ontleden (i.p.v. direct woordenboek te gebruiken). Als de antwoorden gezamenlijk gevonden zijn, dicteert hij deze in het kort. Bij dit dicteren merkt hij op "Als je het niet kunt schrijven moet je het vragen". Door het dicteren worden de leerlingen niet in de rol van "onkundigen" gedrukt. Dicteren is vrij ongebruikelijk in het beroepsonderwijs, doorgaans worden de volledige zinnen voorgeschreven op het bord. Regelmatig vragen de leerlingen hoe iets moet geschreven worden. Hierop wordt steeds constructief ingegaan.
- De leerkracht hoedt er zich voor de leerlingen niet te kwetsen met hun geringe kennis. Twee leerlingen hebben moeite met lezen.  
Lk. : "Ik laat hen een korter stuk lezen. Zo zijn zij toch aan de beurt, en is het niet te erg voor hen".  
Hij heeft ook oog voor persoonlijke moeilijkheden en weet er mee om te gaan.  
Bv. Een leerling stond bekend als bijzonder moeilijk en onwillig. De leerkracht vernam dat hij gitaar speelde en vroeg hem deze eens mee te brengen. Sindsdien is deze leerling veel redelijker en toegankelijker tijdens zijn lessen.
- Bij het beantwoorden van de vragen wordt er door elkaar gepraat. De leerkracht remt dit in aanvang niet af, maar zegt na een poos : "Wacht eens, laat X. eens uitpraten", of "laten wij nu eens alle antwoorden op een rijtje zetten".  
Goede antwoorden worden beloond met "goed" ; bij foutieve antwoorden krijgen de leerlingen de mogelijkheid uit te leggen waarom zij er zo over denken.
- De leerkracht staat ook positief t.a.v. de mogelijkheden van de leerlingen. Dit blijkt o.m. uit het feit dat hij hen de antwoorden dicteert in plaats van ze voor te schrijven op het bord. Ook merkt hij na de verslaggeving van het auto-ongeluk op "ge zoudt verbaasd zijn hoe goed dat zij zo iets doen".

De houding van de leerlingen

- De leerlingen zijn tijdens deze lessen geïnteresseerd, actief, niet rumoerig. Zij werken heel goed mee.

Ons inziens waarderen zij de leerkracht als deskundige en als persoon. Dit blijkt o.m. uit de veelvuldige vragen die zij stellen, de spontane reflexies die zij geven tijdens de discussie, het feit dat zij al pratend met de leerkracht de klas en de school verlaten. Zij ervaren ook ruimte voor hun belangstelling en gebruiken dit aanbod.

Bv. - het feit dat een idee van een leerling als onderwerp voor een debat kan dienen

- een leerling was tijdens een lesuur vrij stil geweest.  
Lk. : wel, had jij geen vragen ?  
De ll. schudt van neen.  
Lk. : en hoe gaat het met je muziek ?  
Ll. : wij zullen binnenkort een plaatje kunnen opnemen.  
Lk. : is het waar ! Vertel daar eens wat meer over !  
Waarna deze leerling hierover een en ander aan de klas vertelt.

Opmerking

Deze leerkracht zal na het nieuwe uurrooster (half november) les geven in het A.S.O., en dus niet meer in het beroepsonderwijs staan.

1.3.1.2. Klassituaties die de maatschappelijke kwetsbaarheid versterken1. Beroepspraktijk in 6 B.S.O.

Er zitten 7 leerlingen in de klas. Eén leerling is nieuw in de school. Hij komt uit een 5e jaar technisch onderwijs in een school uit een ander stad.

Wij observeerden 6 lesuren (3 x 2 u.).

Feitelijke gegevens

De leerkracht geeft 24 uren beroepspraktijk in deze klas. Hij is de enige vakleerkracht voor de praktijk van dit zesde jaar. De rest van zijn opdracht (6 u.) geeft hij in het 5e jaar zodat hij de meeste leerlingen reeds kent. Hij spreekt hen echter niet bij hun naam aan.

ObservatiegegevensSchets van het lesverloop

Nadat de leerlingen hun werkkleding aangetrokken hebben, duurt het nog een kwartier vooraleer ze werkelijk beginnen. Ze gaan verder met een eigen werkstuk dat ze zelf gekozen hebben. De leerkracht geeft zeer sporadisch uitleg en meestal op uitdrukkelijke vraag van een leerling. Het werken met grote machines gebeurt in een aangrenzend lokaal. De leerlingen lopen dan ook voortdurend rond. De werkmeester voor deze afdeling komt zeer frequent in het lokaal en geeft dan tevens opmerkingen (zowel positief als negatief). Hij is de leerlingen ook even komen halen om hout te lossen.

Houding van de leerkracht

- De leerkracht stelt zich tamelijk neutraal en ongeïnteresseerd op t.a.v. de leerlingen en hun werk. Hij toont weinig positieve appreciatie en maakt gemakkelijk negatieve en schampere opmerkingen.  
Bv. De leerkracht ziet dat een leerling fout bezig is. Hij zegt tegen de werkmeester 'Ziet dat daar eens aan'. Tegen de leerling zegt hij : "Ge ziet zeker niet goed, moet ge mijn bril hebben".  
Deze houding correspondeert volledig met zijn idee over de beroepsleerlingen in het algemeen. Deze zijn volgens hem 'niet gemotiveerd, lui, onbeleefd, tonen geen respect meer voor leerkrachten en hechten geen belang aan punten'.
- Hij is niet echt vriendelijk en tegemoetkomend. Hij mengt zich weinig tussen de leerlingen en helpt zelden spontaan. Hij gaat wel in op de uitdrukkelijke vraag om uitleg van de leerlingen en geeft dan gericht uitleg. Hij stelt zich geenszins op als meedenker en stimuleert de creativiteit van de leerlingen niet. Geen enkele keer hoorden wij een verwijzing naar de theorie.  
T.a.v. de nieuwe leerling in de klas geeft hij soms iets meer hulp en stimuleert hem om sneller te werken.
- De motivatie van de leerlingen wordt vergroot door voor eigen rekening te mogen werken : zij beslissen zelf wat zij maken en het hout wordt op hun naam en rekening aangekocht. Ondanks deze stimulans is de inzet van de leerlingen niet groot.
- Gezien de algemene houding van de leerkracht zien wij hem ook weinig open voor persoonlijke gesprekken met de leerlingen. Wij merkten ook geen enkele keer dat een leerling hem hieromtrent aansprak.

Houding van de leerlingen

- De inzet en motivatie van de leerlingen is helemaal niet groot. Hoewel ze voortdurend bezig zijn, ligt hun tempo laag.
- De leerlingen vragen veel minder uitleg en hulp in vergelijking met lagere jaren en zijn niet zozeer uit op een uitdrukkelijk positieve waardering van de leerkracht (die ze meestal ook niet krijgen).
- De leerlingen zijn steeds bereid om elkaar te helpen. Een van hen nam het zelfs op voor de nieuwkomer wanneer deze een opmerking kreeg van de leerkracht in verband met zijn traag werken.
- De leerlingen tonen weinig respect voor de leerkracht. Als zij iets te vragen hebben, roepen ze maar wat naar hem in plaats van hem met 'mijnheer' aan te spreken zoals in de andere klassen wordt gedaan. Hoewel de jongeren mogelijk overtuigd zijn van de deskundigheid van de vakleerkracht, tonen ze meer waardering voor de werkmeester die een vlottere relatie heeft met deze klas.
- Hoewel de leerlingen met elkaar praten tijdens de les, beperken de gesprekken zich meestal tot het vak zelf. Er wordt weinig gezegd over zaken buiten de praktijk, zowel door de leerlingen als door de leerkracht.
- Volgens de officiële versie zou de nieuwe leerling naar het zesde jaar gekomen zijn omdat er in zijn vroegere school geen zesde jaar was. Volgens de leerkracht ligt de reden van de wisseling in de vrees

dat hij er anders zou buitengegocoid worden. In deze lessen toont deze leerling zich nooit storend. Hij hoort wel niet helemaal bij de groep.

## 2. Nederlands in 6 B.S.O.

Er zitten 9 leerlingen in de klas.

Wij observeerden 3 lesuren (3 x 1u.).

### Feitelijke gegevens

Voor het vak Nederlands zitten de twee richtingen samen (totaal 15 leerlingen).

De leerkracht komt 2 uren per week in deze klassen. Hij geeft overwegend les in het technisch onderwijs.

### Observatiegegevens

#### Schets van het lesverloop

De leerkracht verspreidt de leerlingen telkens over het lokaal omdat er testen (synthesetoetsen) gegeven werden.

Bij het uitdelen van een ordeningstest geeft de leerkracht een beknopte uitleg en laat de leerlingen daarna zo zelfstandig mogelijk werken. De test geraakt niet af tijdens dat lesuur en de leerlingen geven zowel de tekst als het eigen blad af. Bij het begin van de volgende les wordt daaraan verdergewerkt.

Vooraleer aan het dictee te beginnen (losse woordjes) wordt nog maar eens in allerijl een oefening gemaakt waarbij de leerlingen nauwelijks kunnen volgen om de oplossingen, gegeven door de leerkracht, in hun map te noteren.

#### Houding van de leerkracht

- De leerkracht staat niet positief ten aanzien van de leerlingen. Hij dreigt heel veel en laat niet de minste ruimte voor inbreng van de leerlingen.

Aanhoudend worden opmerkingen gemaakt als :

Bv. - 'Als ge niet luistert, stop ik direct !'

- 'Nog één keer en dan vliegt ge buiten en doet ge de test niet mee !'

- 'Kunt ge u in godsnaam nog even inhouden !'

- 'Ge weet wat ik vorige week gezegd heb, hé !'

- 'Ge gaat straks uw dictee op de gang moeten schrijven !'

- 'Luister, wie 'ambras' maakt, geeft direct zijn blad af !'

- 'Als het allemaal 'zever' is, ga dan maar buiten !'

Bij de aanvang van de les zet hij bepaalde leerlingen van elkaar. Een leerling weigert zich te verzetten. De leerkracht zegt :

"ge hebt de keuze, hier of buiten."

Op het einde van de les waren twee leerlingen vooraan aan 't spelen. Een van hen gooit inkt op de boekentas van de andere. De leerkracht stuurt deze leerling buiten, zeggende :

"als ik dat zeg, word je voor drie dagen weggestuurd. Dat kan niet meer hé !"

Een andere leerling lacht hiermee

Lk. "Pas op, of ik stuur je ook naar beneden !"

Na de les vertelt de leerkracht dit aan een collega.

Collega : "Ge hebt hem toch eens goed afgeslagen ?"



Lk. : "Ik had veel goesting".

- Het lestempo ligt veel te hoog. De leerkracht stelt de vragen, geeft zelf de antwoorden en noteert ze op het bord. De leerlingen hebben nauwelijks de tijd om ze over te schrijven. De leerlingen krijgen aanhoudend opmerkingen om voort te werken.  
Bv. - Verspil niet te veel tijd, want er moet nog veel gedaan worden.  
- Haast jullie want we zitten al 2 minuten over ons tijdschema.  
Dit werkt soms zo verwarrend dat zij niet weten wat zij aan het overschrijven zijn. Hierdoor gaat er heel veel van de lesinhoud verloren. De leerlingen krijgen niet de kans om de antwoorden te geven.  
Bv. Ll. : Mijnheer, hier staat 'mare', moet dat niet 'ware' zijn ?  
Lk. : Nee, 'mare' betekent bericht.  
De leerkracht merkt voortdurend op dat zij het juist moeten overschrijven, want anders leren zij het foutief voor hun testen.  
Voor het maken van de testen krijgen zij veel meer tijd.  
Tijdens de test loopt de leerkracht rond en biedt individuele hulp op vraag van de leerlingen. Soms vindt hij dat zij het zelf moeten kunnen vinden en weigert uitleg te geven.
- De leerkracht dicteert weinig, maar schrijft alles voor op het bord. Het is niet duidelijk of dit door de tijdsdruk komt, dan wel vanuit een lage inschatting van hun mogelijkheden. Hoe dan ook de leerlingen hebben hierdoor minder kans om foutloos te leren schrijven.

#### Houding van de leerlingen

- De klas is steeds vrij rumoerig, behalve bij het maken van een test. De jongens van de andere klas zijn nochtans veel kalmer dan de geobserveerde klas (zijn in meerderheid).
- Zij hebben geen respect voor hem en zijn ondanks zijn dreigingen niet bevreesd voor hem.  
Dit blijkt uit het feit dat zij na zijn dreigingen nog voort doen en uit het soort opmerkingen dat zij tegen hem maken.  
Bv. - "Dat is allemaal zever !"  
- "Dat is de eerste keer dat wij van u iets (bladen) krijgen.  
Mijnheer, ge hebt het zeker zelf niet moeten betalen !"
- Ook ten aanzien van elkaar maken zij af en toe negatieve opmerkingen.  
Bv. - Tegen leerling die een fout maakt aan een voltooid deelwoord :  
"Ge kunt niet lezen of schrijven, jong".  
- Tegen een vreemdeling : "Doet die chocolat uit uw ogen en ge zult het wel beter verstaan".
- Globaal is er weinig interesse voor de leerstof en zij zetten zich er weinig voor in. Wanneer het tempo te hoog wordt worden zij rumoeriger.  
Zij blijken wel begaan te zijn met hun testen. De oplossingen vergelijken zij onderling en ze gaan ook na wie de meeste punten heeft.

Deze beschrijvingen geven aan dat eenzelfde vak, zelfs aan eenzelfde groep leerlingen, erg verschillend kan gegeven worden en illustreren ook dat er erg verschillend wordt omgegaan met de leerlingen.

### 1.3.2. Een mogelijk antwoord op de vragen uit het cross-sectional onderzoek

De vragen uit het cross-sectional onderzoek werden hoger (punt 1.1.) gesystematiseerd rond drie thema's. Wij onderzoeken hieronder of er in de observatiegegevens een mogelijk antwoord te vinden is.

#### 1. Het probleem van de causaliteit

Uit de bevraging van de leerlingen en leerkrachten bleek een verband te bestaan tussen de houding van de leerkracht enerzijds en de schoolervaring en het gedrag van de leerlingen anderzijds. Wij vroegen ons af of het schooloptreden van invloed is op het gedrag van de leerlingen.

Wij menen tijdens de observaties voldoende aanwijzingen te hebben gevonden die deze richting van het verband ondersteunen.

Vooreerst komen er grote verschillen voor in klassituaties naargelang van de leerkracht die lesgeeft. Sommige leerkrachten slagen er in ook in de "moeilijke" klassen en goede medewerking te bekomen, terwijl het bij anderen volledig uit de hand loopt.

- Bv. - In de hoger beschreven praktijkles in 3 B.S.O. slaagt leerkracht B er zeer goed in een positieve medewerking te bekomen van de leerlingen ; bij leerkracht A is dit veel minder het geval : de leerlingen gedragen zich anders en er wordt veel meer bedreigd en gestraft.
- Het kwam zelden voor dat alle drie de geobserveerde vakken in eenzelfde klas uitgesproken positief of negatief waren. Dit geeft aan dat een positieve lessituatie niet alleen met de leerlingen te maken heeft.

Maar hoe komt het dat sommige leerkrachten er in slagen medewerking en positief gedrag bij de leerlingen te bekomen en andere niet ?

Uit de observaties blijkt dat dit te maken heeft met de manier van lesgeven en de houding van de leerkrachten. Beide kenmerken, goed lesgeven en positief staan ten aanzien van de leerlingen, gaan evenwel dikwijls samen.

- Leerkrachten die goed lesgeven krijgen gemakkelijker aandacht, medewerking en appreciatie van de leerlingen.

Wij stelden vast dat in lessen die goed gestructureerd en inzichtelijk gegeven werden, waarin aangesloten werd op de leefwereld van de leerlingen, waar het tempo aangepast was, waar de belangstelling van de leerlingen gewekt werd, waar regelmatig getoetst werd of de leerlingen nog volgden en waar leerlingen zelf een inbreng hadden, de leerlingen veel beter meewerkten en positiever stonden ten aanzien van de leerkracht.

Bv. - Wij vinden dit ondersteund in de hoger geschreven lessituaties : in goed gegeven lessen zijn de leerlingen minder afgeleid, enthousiaster en minder storend ; in de minder goed gegeven lessen zijn de leerlingen met andere zaken bezig, wordt er veel gebabbeld, plagen zij elkaar (zoals vliegers gooien, stoelen onder medeleerlingen wegtrekken) en wordt er opzettelijk lawaai gemaakt (bv. verschuiven van stoelen en tafels).

- In een derde jaar werd het technisch vak bijzonder slecht gegeven door een praktijkleerkracht die niet geïnteresseerd is en/of weinig weet over de leerstof die hij geeft. Ons inziens zijn de lessen helemaal niet voorbereid. Zelfs het louter voorlezen (en overschrijven op bord) door de leerkracht verliep niet vlot. Hij geeft nauwelijks uitleg, hij gebruikt zelden voorbeelden, er wordt geen verband gelegd met de praktijk. De leerinhoud ging nochtans over het slijpen van beitels, verschillende houtsoorten en de plooibaarheid van hout. Hieromtrent kan toch gemakkelijk aanschouwelijk materiaal gebruikt worden ! Tijdens de les wordt er helemaal niet getoetst of de leerlingen kunnen volgen, er gebeuren geen tussentijdse herhalingen, meer nog : wanneer de leerlingen uitleg vragen, zegt hij daar straks op te antwoorden, maar herneemt dit niet later. Lag het tempo in de ene les te laag, doordat alles overgeschreven werd op het bord en de leerlingen vlugger schreven dan de leerkracht, in de volgende lessen ging het veel te snel, alles werd voorgelezen zonder bijkomende uitleg.

Dat deze doceervorm de leerlingen weinig boeit is evident. Het rumoer steeg dan ook gaandeweg en de leerkracht uitte meer en meer bedreigingen.

- Maar toch blijkt een goede didactische aanpak alleen niet voldoende. Belangrijker leek ons de houding van de leerkracht ten aanzien van de leerlingen.

Bv. - In een zesde jaar wordt het vak Nederlands gegeven door een leerkracht die zeer goed zijn les voorbereid, gestructureerd en inzichtelijk lesgeeft. Maar de leerkracht staat erg onzeker voor de (grote) groep leerlingen en uit vrees dat hij het niet in de hand gaat kunnen houden laat hij de leerlingen weinig aan bod komen en wordt er voortdurend gedreigd (punten aftrekken, buiten zetten...). De leerlingen geven geen gevolg aan deze dreigingen, integendeel, zij vormen dikwijls een rechtstreekse uitdaging voor nog meer ongedisciplineerd gedrag.

- Bv. een leerling is tijdens de les een boterham aan het eten.  
Lk. : Steek die boterham weg, het is hier geen restaurant !

De leerling eet voort zonder commentaar.

Lk. : Steek je boterhammen weg, of ik neem ze af !

Ll. : Moet je maar eens proberen, dan zullen we wat beleven !

De gehele klas lacht, de leerkracht gaat er niet verder op in.

Deze leerkracht mist duidelijk gezag. De oorzaak hiervan ligt ons inziens in zijn onzekerheid en onmachtgevoelen ten aanzien van de groep leerlingen, met als gevolg dat hij het gehele lesgebeuren strak in de hand wil houden, wat door deze leerlingen als te beperkend wordt aanvoeld. Ondanks zijn didactische kwaliteiten mislukken deze lessen.

Toch staat deze leerkracht positief ten aanzien van de leerlingen : hij gelooft in hun mogelijkheden en wil hen iets leren.

Maar in het merendeel van de ongunstige lessituaties staan de leerkrachten niet positief ten aanzien van hun leerlingen (zie ook bijlage 3). Zij zijn niet vriendelijk of tegemoetkomend, zij laten weinig ruimte voor inbreng van de leerlingen, zij stimuleren niet om zelfstandig te werken en om de leerlingen zelf iets te laten vinden, zij maken opmerkingen over wat de leerlingen fout doen en geven weinig of geen positieve stimulering.

Deze houding staat niet los van het didactisch optreden van de leerkracht.

Een leerkracht met een positieve houding ten aanzien van de leerlingen wil hen ook op een boeiende manier zinvolle zaken leren. Inzichtelijk lesgeven, aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen, nagaan of iedereen kan volgen een positief stimuleren zijn hiervoor aangewezen hulpmiddelen.

Leerlingen die het gevoel krijgen dat zij ernstig genomen worden, dat hun ideeën ook belangrijk zijn, dat de leerkracht zijn vak kent, dat zij bij hem terecht kunnen met problemen, enz. gedragen zich ook beter in de klas, waardoor zij dan ook minder gesanctioneerd worden.

Concluderend menen wij te mogen zeggen dat de aangehaalde observatiegegevens aangeven dat het leerlingengedrag beïnvloed wordt door het leerkrachtenoptreden.

## 2. Het evolutief aspect.

Leerlingen uit de hogere jaars spijbelen meer en storen meer opzettelijk de lessen. Heeft dit te maken met een minder gunstig schooloptreden ?

Uit de vergelijking van de observatiegegevens per studiejaar blijkt dat in het derde jaar drie van de vier globale evaluaties eerder negatief uitvallen. Deze beoordelingen refereren in belangrijke mate naar de situatie in de beroepspraktijk en het technisch vak (zie bijlage 3). Voor deze klassen betekent dit dus een vrij ongunstige start voor hun gekozen richting.

In het vijfde en zesde jaar zijn de globale evaluaties iets positiever. Toch is de helft van de praktijklessen (die het grootste deel van het lessenpakket uitmaken) uitgesproken negatief. In twee klassen benadrukken de leerkrachten vooral het negatieve en het foutieve. Voor de ene leerkracht zijn de leerlingen echt bevreesd, de andere leerkracht geeft weinig begeleiding en maakt echt kwetsende opmerkingen.

Bv. - Tijdens een gesprek merkt een leerkracht beroepspraktijk van een vijfde jaar op dat twee leerlingen geen uitleg vragen omdat zij bang zijn voor zijn reacties. Wij zien ook dat in deze klas meerdere leerlingen onderling te rade gaan.

- Deze leerkracht treedt soms ook ten onrechte streng op.

Bv. Een leerling, geplaatst in een instelling, reageerde tijdens de uitleg van de leerkracht omtrent het betalen van de film als volgt : 'Voor U is dat geen probleem, gij verdient hier zeker genoeg'.

De leerkracht vond dat dit niet kon en verwittigde daaromtrent de opvoeder van de instelling die daarvoor naar de school moest komen.

In de andere twee klassen staat een leerkracht in voor een deel van de uren beroepspraktijk (respectievelijk 7 en 9 uren) waarvan hij eigenlijk niets kent (omwille van bezuinigingsmaatregelen). Hij kan de leerlingen op vakgebied niets aanleren, hij heeft hier alleen maar een toezichtsfunctie.

Vergelijken wij het gedrag van de leerlingen in de praktijkles dan zien wij dat de leerlingen van het derde jaar veel actiever en geïnteresseerder zijn dan de leerlingen uit het vijfde en zesde jaar. Zij vragen veel uitleg, zij laten hun werk tussentijds evalueren, zij gaan bij medeleerlingen kijken hoe het moet om daarna vlug voort te werken aan hun eigen stuk, enz. In de hogere jaren verlopen deze lessen rustiger, maar de leerlingen lijken ook minder gemotiveerd om voort te werken. Ons inziens kan dit te maken hebben met het gebrek aan activering en met hun ervaringen van afwijzen, van negatieve kritiek, enz.

Globaal kunnen wij niet zeggen dat de bejegening in de hogere jaars slechter wordt, alleen is zij er minder aangepast aan de leeftijd van de leerlingen. Een deel van deze leerlingen zijn 18 jaar en ouder ; het schoolse systeem, en vooral een strakke aanpak, geeft hen te weinig ruimte en mogelijkheden voor hun ontwikkeling naar zelfstandigheid. Ook krijgen de leerlingen nog weinig nieuwe vakdeskundigheid aangeleerd, het is veelal het toepassen van wat in de vorige jaren geleerd werd. De leerkracht fungeert voor hen dan ook minder als een identificatiefiguur : hij houdt hen klein en wordt minder gewaardeerd omwille van zijn deskundigheid.

Wij hebben niet vastgesteld dat de hogere jaars minder gesanctioneerd werden dan de derdejaars. Het bedreigend en sanctionerend optreden lag ons inziens erg verschillend naargelang van de lessituatie. Uit de leerlingenbevraging bleek dat de vierdejaars zich iets meer engageren ten aanzien van de school. Tijdens de observaties zagen wij dat de hogere jaars zelfstandiger en rustiger werkten, maar meestal op een minder dynamische wijze dan de derdejaars. Het sterker engagement bij de hogere jaars bleek niet manifest uit de observaties. Mogelijk zijn de verschillen te gering om via observaties vast te stellen.

Besluit : Wat betreft de evolutie in het schooloptreden stellen wij geen uitgesproken verslechtering vast in de hogere jaars. Het hoger spijbel en lesverstoring gedrag bij de oudere leerlingen heeft ons inziens te maken met een afname in gemotiveerdheid en een aanpassingsbereidheid. De geringere gemotiveerdheid heeft wellicht te maken met de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerling, maar ons inziens ook met hun negatieve schoolervaringen in de voorbije jaren. De oorspronkelijke gemotiveerdheid wordt niet aangemoedigd, noch levendig gehouden. De leerlingen in de hogere jaars zijn ouder en rijper : men kan van hen verwachten dat zij zich minder goed voelen in de onderdrukkende en op macht gebaseerde lessituaties (zie de twee lessituaties onder punt 1.3.1.2.) en hierop reageren door bv. weg te blijven en/of de lessen te storen.

### 3. Kennen de leerkrachten hun leerlingen, of berust hun houding op vooroordelen ?

Deze problematiek was niet als observatiethema opgenomen. Toch verkregen wij hierover - zij het niet systematisch - heel wat informatie ; deze kwam vooral uit de gesprekken die wij tijdens de observatieperiode hadden met de leerkrachten.

Globaal kunnen wij wel zeggen dat de praktijkleerkrachten het best de leerlingen kennen. Zij komen immers een groot aantal uren in de klas, soms opeenvolgende jaren, en tijdens de individuele begeleiding is er ruimte voor gesprekken met de leerlingen. Er is ook veel contact tussen de praktijkleerkrachten van een bepaalde richting : zij geven dikwijls les op dezelfde gang waardoor korte gesprekken tijdens en tussen de lessen mogelijk zijn ; in sommige scholen drinken zij tijdens de onderbreking koffie samen in een werklokaal. Tijdens deze contacten wordt nogal wat informatie doorgegeven over het gedrag en de prestaties van de leerlingen.

De theorieleerkrachten kennen de leerlingen veel minder goed. Zij komen een beperkt aantal uren in de klas, ze geven les in een groter aantal jaren, klassen en richtingen, soms in verschillende scholen. De theorieleerkrachten hebben onderling wel contacten maar veel minder dan de praktijkleerkrachten. In sommige scholen is er nauwelijks contact tussen de theorie- en praktijkleerkrachten.

#### - Het thuismilieu en de schoolbetrokkenheid van de ouders.

Sommige (praktijk)leerkrachten nemen bij problemen met de leerlingen contact op met thuis maar zij klagen over de geringe medewerking van de ouders.

Bv. - Lk. : ik zag een jongen tijdens de schooluren op café zitten en belde naar hem thuis. De moeder zei mij dat hij ziek thuis lag.

Het probleem van deze contacten is dat zij maar plaats hebben wanneer er zich problemen voordoen, zodat het moeilijk wordt om tot een constructieve samenwerking te komen.

Uit gesprekken met de praktijkleerkrachten bleek wel dat zij heel wat weten over het thuismilieu van individuele leerlingen.

Bv. Dit bleek uit opmerkingen als :

- "Moest je weten uit welk milieu hij komt, zo'n gedrag zou je niet verwonderen".
- "De ouders van die leerling zijn uit elkaar, hij werd bij de grootouders opgevoed."
- "Er zijn daar veel problemen geweest in het gezin, de kinderen zijn allemaal geplaatst."

Bij de theorieleerkrachten hoorden wij minder dergelijke opmerkingen.

Wij menen uit de gesprekken wel te mogen besluiten dat een deel van de leerkrachten de thuissituatie van de leerlingen kent, maar er wel stereotype gevolgtrekkingen aan verbindt.

Probleemgedrag in de school en lage prestaties van de leerlingen worden vrijwel volledig toegeschreven aan het gebrek aan opvoeding thuis. Hiermee wendt men het probleem af van de school.

- Bv. - 'Indien de opvoeding van de ouders in gebreke is, dan zal de leerling gedragsproblemen vertonen, en eveneens slechte schooluitslagen behalen.'
- 'Als wij hen op school binnenkrijgen zijn zij al gevormd of misvormd.'
  - 'De meeste problemen spruiten voort uit "thuis-problemen" (zelfs de kleinste futiliteiten).'

Een algemene klacht bij de leerkrachten was de geringe betrokkenheid van thuis op de school.

Een greep uit de opmerkingen :

- 'De betrokkenheid van de ouders lijkt mij zeer miniem. Ouderavonden blijken hen niet te interesseren.'
- 'Het is opmerkelijk dat de schoolse prestaties van de leerlingen evenredig zijn met de interesse van de ouders voor de school.'
- 'Wij moeten ons als opvoeders geen begoochelingen maken omtrent de medewerking van de ouders - deze is nihil.'

Het niet komen naar de oudercontacten wordt ons inziens door de leerkrachten ten onrechte geïnterpreteerd als een desinteresse bij de ouders.

Uit de ouderbevraging blijkt dat veel ouders wel geïnteresseerd zijn in de schoolloopbaan van hun kinderen. Voor hun afwezigheid op de ouderavonden gaven zij vooral volgende redenen op : "je hoort er alleen maar negatieve zaken over je kind", "je ziet dat de leerkrachten nauwelijks tijd hebben om je te woord te staan" en "de cijfers op het rapport kunnen wij ook wel lezen".

Een leerkracht, ouder van een mentaal gehandicapt kind, verwoordde dit als volgt :

"Je hoort veel liever positieve uitslagen dan kritiek van je kind. Na verschillende gesprekken van leerkrachten blijf je vanzelf thuis en laat je niets meer van je horen als je zelf niet sterk genoeg bent om je hierboven te zetten. De ouders van de beste leerlingen komen wel naar ouderavonden en -contacten."



Tijdens de gesprekken met de leerkrachten hebben wij deze overwegingen nooit gehoord. Zij zijn zich blijkbaar niet bewust dat de ouderavonden onaantrekkelijk, zelfs pijnlijk kunnen zijn voor sommige ouders.

- De mogelijkheden van de leerling.

De inschatting van de mogelijkheden die een individuele leerling heeft voor een bepaald vak wordt zeker afgeleid uit zijn medewerking tijdens de lessen en zijn uitslagen voor dit vak.

Toch was het opvallend dat de meeste leerkrachten erg lage verwachtingen hebben voor de beroepsschoolleerling in het algemeen.

Wij hoorden vaak opmerkingen als :

- 'Hen dat inzicht bijbrengen is niet mogelijk.'
- 'Ik legde het met handen en voeten uit, toen hadden zij het nog niet begrepen.'

Sommige slagen er in dit niet te laten voelen als zij voor de klas staan, maar andere leerkrachten leggen zich als het ware neer bij de situatie, en geven het minimum aan leerstof en opdrachten, stimuleren de leerlingen niet meer om betere resultaten te bekomen en maken opmerkingen als :

'Daar ga ik niet verder op in, dit is te moeilijk voor jullie, ik geef dit wel in het technisch onderwijs.'

Maar er zijn ook leerkrachten die geloven in de mogelijkheden van de leerlingen. Zij vormen weliswaar een minderheid van de leerkrachten.

- Bv. - "Iets wat we heel dikwijls ondervonden hebben is dat men steeds maar een deel krijgt van hetgeen men vraagt. Vraagt men veel dan krijgt men veel. Vraagt men weinig dan krijgt men ook heel weinig."
- "Beroepsschoolleerlingen zijn heel bijzonder, er is een zeer grote verscheidenheid in achtergrond, intelligentieniveau. Met een heel individuele aanpak kan in de meeste gevallen veel bereikt worden. Maar dit eist ontzettend veel energie van de leerkrachten. Ik sta het liefst in het beroepsonderwijs omdat ik er zoveel voldoening aan heb !"

- Het geven van tuchtproblemen.

Bij de beoordeling of een leerling al dan niet veel tuchtproblemen geeft in de klas zal de leerkracht ongetwijfeld steunen op het gedrag van de leerling tijdens zijn les. Maar wij stelden vast dat een klas zich erg verschillend gedraagt naargelang van de leerkracht. De impact die het optreden van de leerkracht kan hebben op het gedrag van de

leerling wordt door geen enkele leerkracht als een probleem aangegeven. Tuchtproblemen van een leerling worden toegeschreven aan zijn opvoeding thuis en/of aan de invloed van de medeleerlingen. Het eigen optreden wordt door de leerkrachten niet rechtstreeks in vraag gesteld.

Het probleem wordt wel gesignaleerd wanneer men zegt dat de leerkrachten te weinig opgeleid zijn voor hun taak. Hierbij heeft men het dikwijls over de andere leerkrachten.

Bv. - "In een beroepsklas speelt de leerkracht beroepspraktijk een grote rol. Spijtig genoeg zijn weinigen voldoende pedagogisch gevormd. Het wordt zeer goed aanvoeld dat de leerkracht praktisch een persoonlijkheid is of niet" (schrijft een leerkracht theorie).

- "Ook op gebied van de regentaatsopleiding valt er nog heel wat te doen, om als leraar succesbeleving te hebben bij deze leerlingen. Het gevoelsleven en houdingen liggen bij deze leerlingen heel anders dan bij de andere. Hierover hebben deze mensen nooit iets geleerd, met als gevolg dat zij zoveel teleurstellingen oplopen als jonge en onervaren leerkracht. Waarom deze regenten in hun opleiding geen stage laten doen in een beroepsafdeling ?"

- De verwachting van een delinquente carrière.

De praktijkleerkrachten weten meer over wat de leerlingen buiten de school uitvoeren. Zij hebben meer rechtstreeks contact met de leerling en vangen meer op uit de gesprekken van de leerlingen onderling. Wij vermoeden wel dat zij weten of een leerling in contact kwam met politie en gerecht. Bij de theorieleerkrachten lijkt ons dit veel minder het geval. De inschatting of een leerling nog veel contacten zal hebben met politie en gerecht wordt door hen wellicht afgeleid uit het gedrag van de leerlingen in de klas.

Bv. - "Mijn oordeel over de leerlingen is enkel gebaseerd op mijn gevoel. Ik ken de leerlingen niet zo goed als iemand die een hoofdvak onderwijst... In deze klas zie ik eigenlijk niemand waarvan ik denk dat hij/zij nog ooit in aanraking zal komen met politie en gerecht. Anders is het gesteld met de klas van vorig jaar, waarin leerlingen zaten waarvan ik zeer duidelijk kon stellen dat zij ooit in aanraking zouden komen met politie of gerecht."

Wij menen te kunnen zeggen dat bij de inschatting van een delinquente carrière bij de leerling de informatie over de feitelijk justitiële contacten van de leerling kunnen meespelen in zover zij bij de leerkrachten gekend zijn. Bij de theorieleerkrachten blijkt ons deze

kennis miniem. Maar wij stelden ook vast dat de leerkrachten in het algemeen een negatieve gedragsontwikkeling verwachten bij de beroepsschoolleerlingen.

Een leerkracht formuleert het als volgt :

"Ik heb les gegeven zowel in het klassieke, moderne, technische en beroepsonderwijs. Zit er nu een rotte appel in de klas van het algemeen vormend onderwijs dan wordt die verwijderd. Zit er nu een blozende appel in een beroepsklas dan is die 'verdoemd' om, misschien wel gedeeltelijk, mee in ontbinding te gaan, en dat vind ik spijtig dat een zwakke leerling een slechte leerling wordt."

### 1.3.3. Het schooloptreden en de maatschappelijke kwetsbaarheid van de leerlingen

Wij schreven hoger welke redenen wij zagen waarom sommige leerkrachten er niet in slagen een gunstige lessituatie te creëren. Wij bedoelen hiermee lessituaties waarbij leerlingen op een positieve manier leerinhouden verwerven en in een emanciperende gezagsrelatie staan ten aanzien van de leerkracht.

Wij zagen aanwijzingen voor dit mislukken in de manier waarop de leerinhoud gegeven wordt en waarop omgegaan wordt met de leerlingen. Voor de leerling heeft dit gevolgen voor zijn maatschappelijke kwetsbaarheid.

Wanneer er niet goed les gegeven wordt kunnen de leerlingen niet optimaal genieten van het schoolaanbod.

De observaties legden een aantal kenmerken van het lesgeven in het beroepsonderwijs bloot :

- Feitelijk wordt er weinig dynamisch les gegeven. Het is eerder uitzonderlijk dat er een echte dynamiek uitgaat van de leerkracht die de leerlingen aanzet tot mee- en voortwerken.
- Opmerkelijk is ook dat er in heel wat lessen bijzonder weinig leerstof gegeven wordt. Dit is o.m. het geval tijdens de praktijklessen in de hogere jaars. Het lijkt erop dat de leerlingen hier uitvoeren wat zij reeds kennen, maar dat er geen gespecialiseerde methoden of technieken aangeleerd worden.
- Dikwijls worden de lessen niet boeiend gegeven. De leerinhoud wordt geïsoleerd aangeboden, wordt niet concreet gemaakt en sluit niet aan bij de leefwereld van de leerlingen.

Voor de leerlingen betekent dit dat zij minder leren dan wat zij in optimale lessituaties zouden kunnen leren.

Wanneer de leerlingen geen positieve relatie hebben met de leerkrachten hebben zij ook minder identificatiemogelijkheden en neemt het risico op stigmatisering toe, waardoor de kans op een positieve sociale binding vermindert.

Tijdens de observaties merkten wij op dat veel leerkrachten niet echt negatief staan ten aanzien van de leerlingen maar dat zij toch geen uitdrukkelijk positieve evaluaties geven. Doorgaans wordt alleen het foutieve en het negatieve opgemerkt en bekritiseerd. Voor deze leerlingen, met reeds erg negatieve schoolervaringen achter de rug, bevestigt dit hun 'schoolonbekwaamheid'. Soms worden er ook echt kleinerende opmerkingen gemaakt.

In het algemeen stelt de leerkracht zich op als degene die alles beter weet. De leerlingen worden zelden gestimuleerd om mee te denken en mee te zoeken. Er komen ook weinig discussies voor om tot beter inzicht te komen.

Een dergelijke relatie draagt niet bij tot een hoger zelfwaardegevoel bij de leerling, integendeel het drukt de leerlingen in de rol van 'onbekwamen'.

Stigmatisering door de leerkracht van bepaalde leerlingen komt voor, maar is eerder uitzonderlijk. Toch is het erg opvallend dat een leerling die zich echt storend gedraagt (zowel ten aanzien van de leerkracht als ten aanzien van medeleerlingen) duidelijk positief gediscrimineerd wordt omdat men de reden hiervan ziet in een operatie die deze leerling onderging. Anderzijds kunnen leerlingen uit sociaal zwakkere situaties niet op die tolerantie rekenen, integendeel ze worden soms strenger aangepakt.

Samenvattend mogen wij besluiten dat de klassituaties in het beroepsonderwijs voor de leerlingen kwetsbaarheidsbevorderend kunnen werken : zij krijgen weinig leerstof en wat zij krijgen wordt veelal niet inzichtelijk en/of boeiend gegeven ; de leerkrachten fungeren niet als identificatiefiguren ; de leerlingen krijgen weinig ruimte om een eigen inbreng te doen en worden dikwijls bevestigd in hun rol van 'onbekwamen'.

Maar toch is het erg belangrijk dat enkele leerkrachten er wel in slagen om in 'moeilijke' klassen van het beroepsonderwijs een emanciperende gezagsrelatie te hebben met de leerlingen. Dit betekent dat het potentieel mogelijk is maar roept ook de vragen op hoe het komt dat zo weinig leerkrachten er in slagen. Dit zal zeker te maken hebben met de persoonlijke opvattingen en capaciteiten van de leerkracht, maar heeft ook te maken met de positie van de leerkracht binnen de school en met organisatorische aangelegenheden.

## 2. Interviewing ouders

De maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin werd in het cross-sectional onderzoek berekend op grond van informatie verkregen uit tweede hand.

Wij vroegen aan de jongeren het beroep van hun ouders, of hun vader en/of moeder werken en of zij graag gaan werken, waarop zij hun gedragsnormering steunen, of zij hen interesseren in hun schoolloopbaan, of hun ouders zich tevreden tonen als zij goeie schooluitslagen behalen, of zij bij eventuele moeilijkheden contact zouden opnemen met de school en of zij van hun ouders nu hard moeten werken om het later ver te brengen.

Op grond van de antwoorden van de jongeren verkregen wij reeds een beeld van de maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin.

Met de bevraging van de ouders willen wij meer inzicht krijgen in de gezinskwetsbaarheid en vooral nagaan welke gezinskenmerken samenhangen met de schoolkwetsbaarheid van de jongere.

De keuze van de ouders en de opstelling van de vragenlijst werden hoger beschreven (zie hoofdstuk 3). In totaal werden 55 ouders bevraagd.

## 2.1. De verwerking

Gezien het eerder kleine aantal bevraagde ouders, werden de gesprekken hoofdzakelijk kwalitatief verwerkt. De kwantitatieve bewerkingen dienen om binnen de beperkte groep eventuele verbanden op te zoeken maar hebben geen verklarend karakter.

De gesprekken werden verwerkt rond twee punten : enerzijds de gezinsfactoren die mogelijk van invloed zijn op de schoolkwetsbaarheid van het kind en anderzijds rond de factoren die de kwetsbaarheid van het gezin bepalen.

Wij maken hierbij volgende veronderstellingen :

### 1. De schoolkwetsbaarheid van het kind verhoogt naarmate de ouders :

1. het minder opvolgen in zijn schoolfunctioneren ;
2. lagere verwachtingen hebben ten aanzien van het onderwijs ;
3. lagere aspiraties hebben voor hun kinderen ;
4. lagere verwachtingen hebben voor hun kinderen.

### 2. De gezinskwetsbaarheid neemt toe naarmate de ouders :

1. een lagere sociale status hebben ;
2. negatieve ervaringen opliepen met maatschappelijke instellingen ;
3. minder conforme oplossingsstrategieën ontwikkelen ;
4. een minder emancipatorische relatie hebben met hun kind.

De evaluatie van de antwoorden van de ouders gebeurde als volgt : elke factor werd opgebouwd uit de antwoorden rond enkele vragen (zie verwerkingsschema : bijlage 4). De evaluatie van de antwoorden op één factor werd uitgedrukt in een cijfer gaande van 1 voor het 'minst' maatschappelijk kwetsbaar zijn tot 5 voor het 'meest' maatschappelijk kwetsbaar zijn.

Hieronder worden de evaluatiecriteria per factor beschreven aan de hand van twee extreme voorbeelden : nl. de antwoorden die corresponderen met code 1 respectievelijk met code 5.

1. Begeleiden :- minst M.K. (=1) :

- Ik spreek regelmatig met mijn zoon over wat hij zoal doet in de school.
- (Wij kijken regelmatig het rapport na).<sup>85</sup>
- Bij een slecht rapport maak ik opmerkingen zoals 'volgende keer beter'.
- Bij serieuze schoolproblemen zou ik zelf contact opnemen met de school.
- Ik of mijn man gaan naar de oudercontacten, om te zien hoe onze zoon zich gedraagt en wat hij presteert in de school.

- meest M.K. (=4)<sup>86</sup>

- Ik spreek soms met haar over wat zij zoal doet in de school.
- (Het rapport wordt regelmatig nagekeken).
- Ik reageer niet op een slecht rapport.
- Bij serieuze schoolproblemen zou ik geen contact opnemen met de school.
- Naar de oudercontacten gaan wij nooit meer, "men krijgt daar altijd hetzelfde negatieve te horen".

2. Algemene verwachtingen t.a.v. de school :- minst M.K. (=1)

- Wij vinden een diploma zeer belangrijk om een goeie job te vinden : anders geraakt men nergens binnen ; men is ook meer bekwaam.
- Het is goed dat iedereen tot 18 jaar moet naar school gaan : omdat men bijleert en men ook rijper is om te gaan werken.

- meest M.K. (=5)

- Een diploma vinden wij helemaal niet belangrijk om een goeie job te vinden. Met een diploma geraakt ge nog minder aan het werk : zij nemen u niet aan omdat ze dan meer moeten betalen, zo moeten jongeren dikwijls gaan stempelen en zo verleren zij alles.
- De leerplichtverlenging vinden wij geen goeie zaak :
  - de kinderen moeten tegen hun zin op school blijven.
  - het kost ook veel (bv. werkgerief)
  - ze leren toch niets bij op de school.

<sup>85</sup> Het nakijken van het rapport wordt niet mee geëvalueerd, omdat het door elke ouder wordt bevestigd, zij moeten immers regelmatig het rapport ondertekenen.

<sup>86</sup> Code 5 kwam geen enkele keer voor.

3. Aspiraties voor hun kinderen :- minst M.K. (=1)

- Ik zou willen dat zij tot 18 jaar naar school ging, met de bedoeling bejaardenhelpster te worden.
- Ik zie haar ook best tewerkgesteld als bejaardenhelpster in een tehuis.

- meest M.K. (=5)

- Als de leerplicht er niet was dan zou hij stoppen op 14 jaar.
- Hij moet geen diploma hebben.
- In handenarbeid zie ik hem best werken. Het is om het even welk werk, als hij maar werk heeft.

4. Verwachtingen voor hun kinderen :- minst M.K. (=1)

- Ik verwacht wel dat hij zijn diploma zal halen : hij zet er zich hard voor in ; hij leert goed en haalt ook goeie punten.
- Ik denk wel dat hij in die branche nog werk vindt ; wij kennen ook iemand die in dat vak zit en die kan hem aan werk helpen.

- meest M.K. (=5)

- Hij moet geen diploma halen. Hij blijft op school tot hij aan zijn legerdienst kan beginnen.
- Als beroep zie ik maar één oplossing, dat is in het leger proberen te blijven. Welke richting ? Dat zullen de autoriteiten daar wel beslissen.

5. Formele kenmerken :- minst M.K. (=1)

- De vader is bediende, boekhouder bij een grote bouwfirma. Hij deed de moderne humaniora volledig uit.
- De moeder ging naar school tot 17 jaar, volgde snit en naad in de beroepsafdeling.
- Het is een compleet gezin (vader en moeder), en de ouders zijn wettelijk getrouwd.

- meest M.K. (=5)

- De vader was vrachtwagenchauffeur voor een bedrijf, maar heeft al 15 jaar niet gewerkt wegens invaliditeit (leverziekte). Hij volgde lager onderwijs tot 14 jaar.
- De moeder heeft gewerkt als fabriekswerkster (aan de band). Sinds 15 jaar ontvangt zij een invaliditeitsvergoeding. Zij volgde lager onderwijs tot 13 jaar en trok direct daarna mee naar Frankrijk voor seizoenarbeid.



- Beide ouders wonen al 32 jaar samen maar zijn niet wettelijk gehuwd. De echtscheiding van de moeder met haar eerste man is bezig.

#### 6. Ervaringen van de ouders met maatschappelijke instellingen

##### - minst M.K. (=1)

- Ik ging graag naar school, ik leerde ook graag. Ik vond het spijtig dat ik op 14 jaar moest thuisblijven om mee te helpen op de boerderij.
- Ik en mijn man zijn momenteel aan 't werk ; wij waren de laatste vijf jaar niet werkloos.
- Wij kwamen geen van beiden in aanraking met politionele of gerechtelijke diensten.

##### - meest M.K. (=5)

- Ik ging niet graag naar school, ik ging veel liever werken en was blij dat ik op 14 jaar kon thuisblijven.
- Mijn man kende verschillende werkloosheidsperiodes. Hij werkte als timmerman in een bouwbedrijf. Hij werd werkloos wegens inkrumping van het bedrijf. Na een periode van stempelen kon hij één jaar (tijdelijk contract) werken als onderhoudsman bij de stad. Sedert '83 is hij ononderbroken werkloos.
- Wij hebben verschillende keren contacten gehad met het gerecht (zij het niet rechtstreeks door eigen gedrag). Onze oudste, minderjarige dochter werd door een vriendin bedreigd met een mes en diende klacht in. De zaak moet nog voorkomen. Wij zijn ook betrokken geweest in een burentwist omwille van onze duiven. Er was een gerechtelijke tussenkomst. Wij willen er evenwel liever niet meer over spreken ("is achter de rug").

#### 7. Oplossingsstrategie (o.a. opvattingen)

##### - minst M.K. (=1)

- Mijn zoon moet zich behoorlijk gedragen, dit is nodig als levenshouding voor zichzelf.  
Moest hij omgaan met vrienden/innen die ik niet graag heb dan zou ik dat met hem bespreken.
- Mijn zoon heeft al enkele verkeersinbreuken gepleegd. Dat is niet zo erg omdat het geen erge feiten zijn. Wij moesten wel betalen. Als het meer zou voorvallen wordt het wel erger, omdat de politie er zwaarder gaat aan tillen.
- Moest één van mijn kinderen van huis weglopen dan zouden wij het zelf proberen op te lossen, eventueel een beroep doen op onze familie.
- Opvattingen (niveau 5 of 6 volgens Kohlberg).
  - ° De wettelijke voorschriften zijn er om de gemeenschap te beschermen. Men kan niet zonder.
  - ° Kinderen moeten het zo ver brengen als zij kunnen.  
Maar dan niet zozeer op materieel vlak, wel dat zij zelf 't gelukkigst zijn.
  - ° Misdadigers moeten niet harder worden aangepakt. De korte gevangenisstraffen zijn achteraf psychologisch soms te erg.

- ° Het belangrijkste aan mijn werk zijn de menselijke contacten. De periode dat ik thuis was, na een zware operatie, vond ik erg omwille van het isolement.
- ° Ik zou zwartwerk aannemen om onder de mensen te zijn en ook om bezig te zijn.
- ° De politie maakt uitzonderingen bij haar optreden. Voor de hogere sociale klasse wordt meer door de vingers gekeken.

- meest M.K. (=5)

- Wij (beide ouders) volgden geen bijscholing.
- Ik vind dat jongeren zich behoorlijk moeten gedragen, dat is goed voor later.
- Mijn zoon ging om met vrienden die wij niet graag hadden. Wij verboden dit, maar dat hielp niet. Wij vroegen dan aan de politie dat zij het hem zouden zeggen, op het politiebureau. Dat maakt meer indruk, hij kwam dan maar kleintjes terug.
- De politiecontacten vind ik niet erg, wel het optreden van de politie. Mijn zoon heeft gestolen in de GB. Onlangs werd er daar weer iets gestolen en direct zijn de gendarmen hem aan huis komen halen. Heel de buurt zag het, alsof het een moordenaar was !
- Moest één van de kinderen wegllopen thuis dan zouden wij het direct gaan aangeven bij de politie. Ge kunt dit niet op zijn beloop laten.
- Opvattingen :
  - ° De wettelijke reglementeringen moeten streng nageleefd worden voor uw eigen veiligheid.
  - ° Kinderen moeten het ver brengen om het goed te hebben in de toekomst.
  - ° Misdadigers moeten harder aangepakt worden. Zij moeten boeten voor wat ze gedaan hebben. In het prison is men ook veel te vrij.
  - ° Het belangrijkste aan mijn werk was dat ik er goed mee verdiende.
  - ° Zwartwerk zou ik niet kunnen aannemen. Ik ben te oud en ook ziek.
  - ° De politie behandelt niet iedereen op dezelfde manier : de politiek speelt overal mee.  
En ook : als het serieus is hebben zij (politie) zelf ook schrik.

8. Relatie ouders-kinderen

- minst M.K. (=1)

- Mijn zoon fietst veel in zijn vrije tijd. Regelmatig gaan wij samen fietsen.
- Als ik hem iets verbied en hij zet een grote mond op dan zeg ik 'kalmpjes aan' en dat helpt. Of ik herhaal het nog eens, bv. dat het tijd is om naar de kapper te gaan, en dan gaat hij wel.
- Ik kan hem op elk vlak vertrouwen. Hij neemt zijn verantwoordelijkheid op (bv. op afgesproken uur thuiskomen, zal hier nooit geld wegnemen en als ge iets vraagt, kunt ge er op rekenen dat hij het doet).

- meest M.K. (=5)

- Dat wij samen iets doen in zijn vrije tijd komt weinig of nooit voor. Ik ben daar te oud voor.
- Als hij 'n grote mond opzet, dan treed ik heel hard op. Dan brul en dreig ik, maar ik kan er niet meer aan om te slaan. Ik gooide wel eens met een zware engelse sleutel, ge ziet dat daar nog op de muur, had dat raak moeten zijn... In hetzelfde gezin zette de moeder haar dochter aan de deur nadat deze één nacht niet thuisgekomen was.
- Vertrouwen kunnen wij N. niet. Hij zal misschien wel niets wegnemen, maar bv. met een vreemde binnenkomen en een fles wijn openen.

Alle vragenlijsten werden op deze 8 factoren geëvalueerd en geco-deerd.

Aan de hand van frequentietabellen beschrijven wij hieronder de oudergroep ; met de correlatiecoëfficiënten zoeken wij naar mogelijke verbanden tussen de acht factoren.

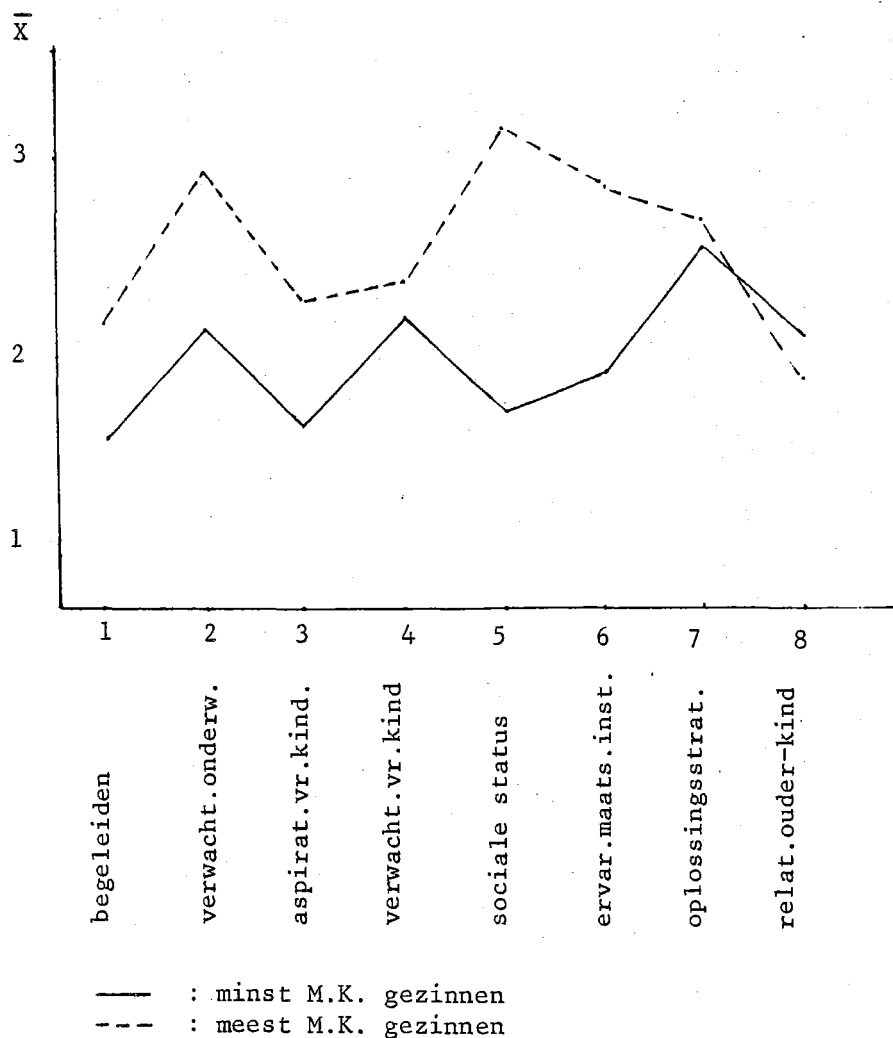
## 2.2. De resultaten

### 2.2.1. Frequentieverdelingen

De ouders werden gekozen uit de "meest" en de "minst" kwetsbaren (zie hoofdstuk 3 - 5.3.3.). Hieronder gingen wij na of deze contrast-groepen verschillen inzake kwetsbaarheid op deze acht factoren.

Figuur 1 geeft voor elke oudergroep de gemiddelde maatschappelijke kwetsbaarheid per factor.

Figuur 1. Gemiddelde kwetsbaarheid op de gezinsfactoren voor de "minst" en "meest" kwetsbare gezinnen



Deze figuur geeft aan dat de 'meest' kwetsbare ouders (volgens de leerlingenbevraging) op 7 van de 8 factoren gemiddeld kwetsbaarder zijn dan de 'minst' kwetsbare ouders. Alleen wat hun relatie tot de kinderen betreft blijken de meest kwetsbare ouders meer emanciperend om te gaan met hun kinderen.<sup>87</sup> Verder zien wij ook dat de verschillen inzake 'oplossingsstrategie' en 'verwachtingen voor de kinderen' minder groot zijn dan op de andere factoren. De gemiddelde 'sociale status' en de 'ervaringen met de maatschappelijke instellingen' liggen daarentegen het sterkst uit elkaar.

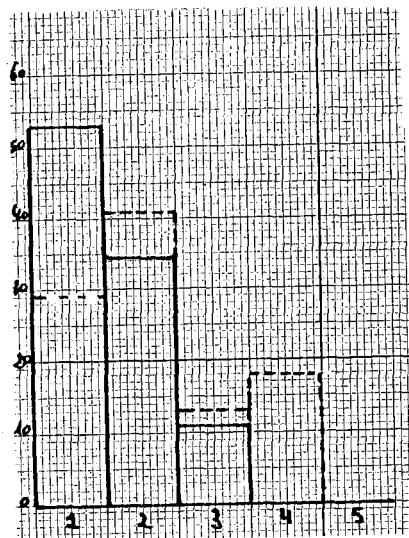
<sup>87</sup>

Dit kan te maken hebben met een foutieve codering. De situatie waarin ouders vanuit een onmachtshouding hun kinderen volledig vrijlaten, werd ten onrechte geïnterpreteerd als 'ruimte laten voor een groei naar zelfstandigheid' en dus gecodeerd als een element van een 'emanciperende' ouder-kind relatie.

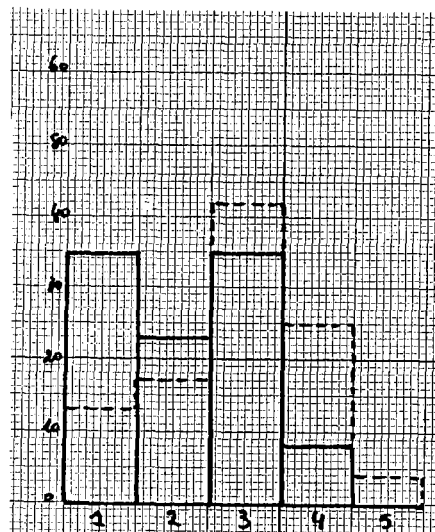
Aangezien deze gemiddelden kunnen opgebouwd zijn uit hoge frequenties rond het gemiddelde, dan wel uit elkaar neutraliserende extreemwaarden, is het belangrijk deze verschillen meer gedetailleerd te bekijken.

Figuur 2 geeft meer gedetailleerde informatie.

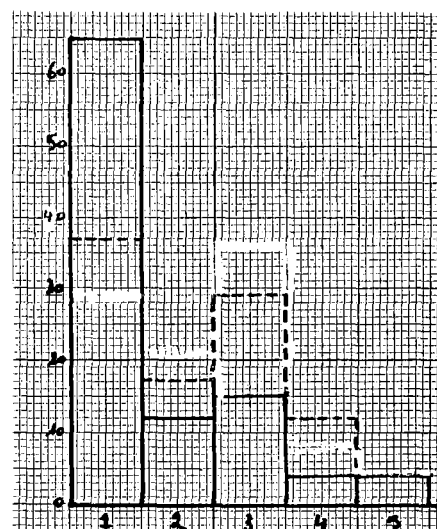
Figuur 2 Mate van kwetsbaarheid per gezinsfactor voor de "minst" en de "meest" kwetsbare ouders  
(percentages)



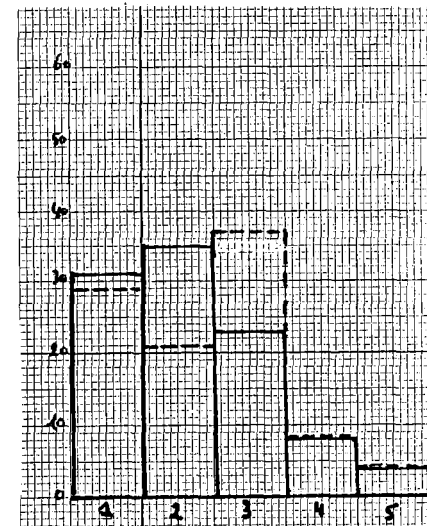
1. Begeleiden



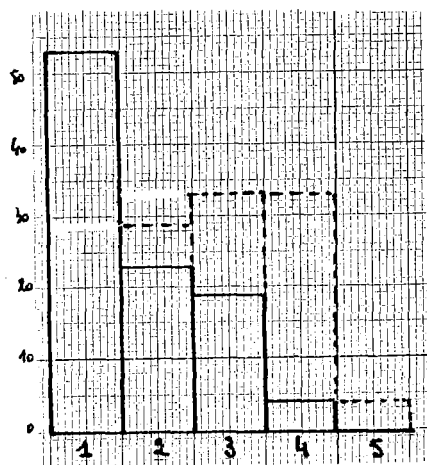
2. Verwacht. onderwijs



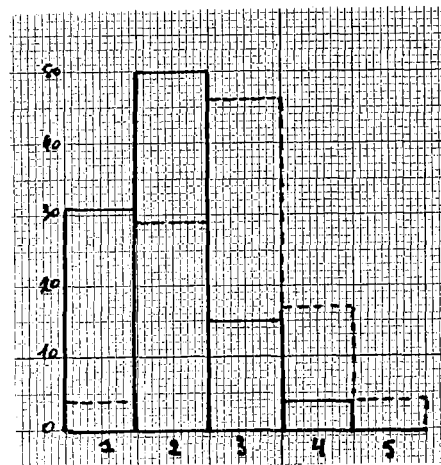
3. Aspirat. vr. kind



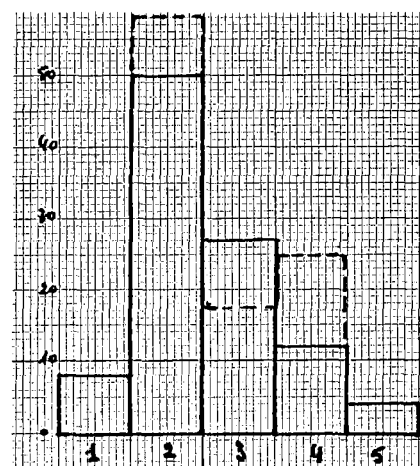
4. Verwacht. vr. kind



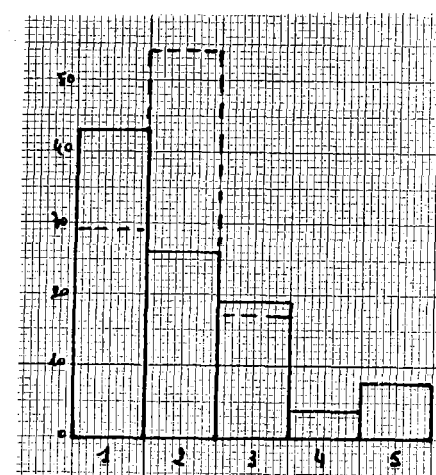
5. Sociale status



6. Ervar. met instell.



7. Oplossingsstrategie



8. Relatie ouder-kind

—— : minst M.K.-gezinnen  
----- : meest M.K.-gezinnen

Wij zien hierop dat bij de minst kwetsbare ouders een groter aantal een uitgesproken goede relatie hebben met hun kinderen, maar ook dat -in vergelijking met de meest kwetsbare ouders- een groter aantal onder hen in een machtsrelatie staan tegenover hun kinderen. Het zou er kunnen op wijzen dat een aantal meest kwetsbare ouders, zich zelfs niet meer beroepen op hun macht, maar hun kinderen volledig loslaten.

Bekijken wij ook de waarden 4 en 5 per factor dan zien wij dat het percentage kwetsbare ouders hierop meestal hoger ligt dan dat van de niet-kwetsbare ouders. Wel blijken in beide groepen een gelijk percentage weinig of geen verwachtingen te hebben inzake scholings- en beroepsmogelijkheden voor hun kinderen. Ook zien wij dat één van de minst kwetsbare ouders zelfs geen aspiraties heeft voor zijn kind en dat een onder hen uitgesproken kwetsbaar is inzake oplossingsstrategieën.

#### 2.2.2. Samenhang tussen de factoren

Wij gaan hieronder na welke factoren onderling verband houden en ook of dit verschillend ligt tussen de beide oudergroepen.

Tabel 22. Correlaties tussen de indicatoren van gezinskwestbaarheid

|                                | 1          | 2          | 3          | 4          | 5          | 6          | 7          | 8 |
|--------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|---|
| 1. Begeleiden                  | -          |            |            |            |            |            |            |   |
| 2. Verwacht. t.o.v. onderwijs  | .21        | -          |            |            |            |            |            |   |
| 3. Aspiraties vr. kind         | .08        | .51        |            |            |            |            |            |   |
| 4. Verwacht. vr. kind          | .12        | <u>.48</u> | <u>.63</u> | -          |            |            |            |   |
| 5. Sociale status              | .35        | .18        | .41        | .30        | -          |            |            |   |
| 6. Ervaring met maatsch. inst. | <u>.38</u> | .24        | <u>.40</u> | <u>.51</u> | .70        | -          |            |   |
| 7. Oplossingsstrategie         | .13        | .19        | <u>.44</u> | <u>.21</u> | <u>.41</u> | .44        | -          |   |
| 8. Relatie ouder-kind          | .02        | .09        | <u>.32</u> | <u>.26</u> | <u>.24</u> | <u>.30</u> | <u>.28</u> | - |

Bekijken wij eerst de sterkste samenhangen. Het hebben van negatieve ervaringen met maatschappelijke instellingen hangt sterk samen met de lagere sociale status ( $r=.70$ ) en ook met het hebben van lagere verwachtingen voor de kinderen ( $r=.51$ ). Ouders met hogere aspiraties voor hun kinderen hebben ook hogere verwachtingen omtrent de inlossing

van die aspiraties ( $r=.63$ ). Hoge aspiraties en verwachtingen hangen ook vrij sterk samen met positieve verwachtingen van de ouders ten aanzien van het onderwijs in het algemeen.

Zowel de aspiraties als de verwachtingen voor de kinderen hangen positief samen met de gezinskwetsbaarheid-bepalende factoren (5 t/m 8).

Ouders met een lagere sociale status, met kwetsende ervaringen met de maatschappelijke instellingen, met minder conforme oplossingsstrategieën en met een minder goede relatie met hun kinderen ambiëren minder voor de toekomst (inzake scholing en beroep) van hun kinderen en verwachten minder dat hun aspiraties zullen ingelost worden.

Een andere vaststelling bij tabel 22 is de afwezigheid van enig verband tussen de manier hoe ouders omgaan met hun kinderen en hoe zij hun schoollopen opvolgen. M.a.w. het al of niet opvolgen heeft niets te maken met het al of niet emanciperend omgaan met de kinderen.

Dit bevestigt onze veronderstelling dat een aantal ouders hun kinderen volledig 'loslaten'.

Bekijken wij tenslotte vanuit onze criminologische interesse, de oplossingsstrategieën van de ouders, dan zien wij dat deze in vrij sterke mate samenhangt met de ervaringen die men had met de maatschappelijke instellingen ( $r=.44$ ) en met de sociale status ( $r=.41$ ). De oplossingsstrategieën hangen ook samen met de verwachtingen voor de kinderen ( $r=.44$ ). Het omgaan met zijn kwetsbare situatie trekt zich a.h.w. door in wat men mogelijk acht voor zijn kinderen (een indicatie voor de reproductie van de maatschappelijke kwetsbaarheid over generaties).

Vinden wij dezelfde samenhangen terug binnen de 'meest', respectievelijk de 'minst' kwetsbare gezinnen ?

De volgende twee tabellen geven ons hierover meer informatie.



**Tabel 23.** Correlaties tussen de indicatoren van gezinskwetsbaarheid bij de minst kwetsbare ouders (N=26)

|                                | 1    | 2    | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8 |
|--------------------------------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| 1. Begeleiden                  | -    |      |     |     |     |     |     |   |
| 2. Verwacht. t.o.v. onderwijs  | -.07 | -    |     |     |     |     |     |   |
| 3. Aspiraties vr. kind         | -.02 | .47  | -   |     |     |     |     |   |
| 4. Verwacht. vr. kind          | -.15 | .55  | .60 | -   |     |     |     |   |
| 5. Sociale status              | .00  | -.13 | .34 | .13 | -   |     |     |   |
| 6. Ervaring met maatsch. inst. | -.13 | .12  | .42 | .57 | .52 | -   |     |   |
| 7. Oplossingsstrategieën       | -.06 | .24  | .50 | .17 | .40 | .32 | -   |   |
| 8. Relatie ouder-kind          | -.15 | .31  | .57 | .34 | .20 | .25 | .34 | - |

**Tabel 24.** Correlaties tussen de indicatoren van gezinskwetsbaarheid bij de meest kwetsbare ouders (N=24)

|                                | 1   | 2    | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8 |
|--------------------------------|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| 1. Begeleiden                  | -   |      |     |     |     |     |     |   |
| 2. Verwacht. t.o.v. onderwijs  | .33 | -    |     |     |     |     |     |   |
| 3. Aspiraties vr. kind         | .16 | .55  | -   |     |     |     |     |   |
| 4. Verwacht. vr. kind          | .31 | .53  | .73 | -   |     |     |     |   |
| 5. Sociale status              | .53 | .15  | .36 | .59 | -   |     |     |   |
| 6. Ervaring met maatsch. inst. | .58 | .31  | .43 | .56 | .66 | -   |     |   |
| 7. Oplossingsstrategieën       | .30 | .20  | .42 | .22 | .45 | .50 | -   |   |
| 8. Relatie ouder-kind          | .15 | -.02 | .20 | .35 | .45 | .40 | .07 | - |

Tussen beide oudergroepen zijn enkele gelijklopende samenhangen waar te nemen : hoge correlaties tussen aspiraties en verwachtingen voor de kinderen, tussen aspiraties en de factoren 5 t/m 8 ; tussen de ervaringen met de instellingen en de sociale status. Daarnaast stellen wij toch enkele zeer opmerkelijke verschillen vast.

Een eerste belangrijk verschil ligt in de verbanden tussen het opvolgen van de kinderen en de andere factoren. Bij de meest kwetsbare gezinnen hangt het weinig of niet opvolgen van de kinderen samen met een grotere kwetsbaarheid op de andere factoren, vooral dan met de sociale status en met de ervaringen met de sociale instellingen. Bij de minst kwetsbare ouders is dit verband negatief of quasi onbestaande.

M.a.w. ouders met negatieve ervaringen met de instellingen, met lage verwachtingen voor hun kinderen, met een minder emanciperende relatie met hun kinderen, blijven hen blijkbaar wel begeleiden in hun schoolfunctioneren. Is dit een indicatie dat zij zich nog niet volledig neerlegden bij hun kwetsbare situatie ?

Ook zien wij dat de omgang met de kinderen op een verschillende wijze samenhangt met de andere factoren. Bij de meest kwetsbare ouders hangt deze vooral samen met de sociale status, de ervaringen met de instellingen en de verwachtingen die men heeft voor de kinderen. Bij de minst kwetsbare ouders hangt dit vooral samen met de aspiraties die men heeft voor de kinderen en ook -zij het in minder sterke mate- met de verwachtingen en met de eigen oplossingsstrategieën. Opmerkelijk is ook dat bij deze oudergroep de ouder-kind relatie ook nog samenhangt met wat men van het onderwijs verwacht, terwijl bij de meest kwetsbare ouders hiertussen slechts een te verwaarlozen negatief verband bestaat.

Bij de meest kwetsbare ouders hangt de sociale status sterk samen met de verwachtingen die men heeft voor zijn kinderen : hoe lager de status hoe minder hoog de verwachtingen. Bij de minst kwetsbaren is deze samenhang zeer zwak. Betekent dit dat de minst kwetsbaren 'zich nog weren' terwijl de meest kwetsbaren 'zich schikten' en hun verwachtingen aanpasten ?

Wat de oplossingsstrategieën betreft zien wij dat deze bij de meest kwetsbaren ook verband houden met het opvolgen van het schoolfunctioneren. Het goed doen op school heeft blijkbaar (ook) geen belang meer. Bij de minst kwetsbaren hangen deze factoren nauwelijks, zelfs negatief met elkaar samen. Bij het hoofd bieden aan zijn kwetsbare situatie heeft men reeds meer "afglijdend" gedrag en opvattingen ontwikkeld, maar men trekt dit nog niet door naar de scholing van de kinderen, m.a.w. naar contacten buiten het gezin.

### 2.3. Besluit

Uit de ouderbevraging kunnen wij afleiden dat de ervaringen die ouders hadden met de maatschappelijke instellingen (school, arbeidsmarkt en justitie) verband houden met hun oplossingsstrategieën : hoe negatiever hun ervaringen, hoe kwetsbaarder hun oplossingsstrategieën. Dit betekent een ondersteuning van de maatschappelijke kwetsbaarheids-theorie.

Maar er is meer. Deze ervaringen hangen, naast de sociale status, ook samen met de manier waarop zij hun kinderen begeleiden in hun schoolloopbaan, met de aspiraties en verwachtingen die zij hebben voor hun kinderen, en met wat zij in het algemeen verwachten van het onderwijs. Bij de maatschappelijk zeer kwetsbare gezinnen zijn deze samenhangen veel sterker. De eigen negatieve ervaringen met de maatschappelijke instellingen verhogen hier in nog sterkere mate het risico op schoolkwetsbaarheid bij hun kinderen.

De gegevens uit de leerlingenbevraging toonden ons dat de schoolkwetsbaarheid van de jongere verband houdt met de onderwijsoriëntatie van de ouders. Uit de gesprekken met de ouders weten wij dat deze oriëntatie samenhangt met de ervaringen die de ouders zelf hadden met de maatschappelijke instellingen (waaronder de school) en met de sociale status. Dit geldt sterker bij de 'meest' kwetsbaren. Deze bevindingen maken de veronderstelling over de reproductie van maatschappelijke kwetsbaarheid over generaties aannemelijker.

## HOOFDSTUK 6

## BEVINDINGEN UIT HET FOLLOW UP ONDERZOEK

Een kleine groep leerlingen en leerkrachten zijn na één jaar opnieuw bevraagd met dezelfde vragenlijst.

Oorspronkelijk was het onze bedoeling deze beperkte groep een jaar later een derde keer te bevragen. Maar aangezien bij de tweede meting ongeveer een derde van de potentiële groep wegviel (zie verder) en dit een jaar later ook te verwachten was) vonden wij het niet meer zinvol deze derde meting uit te voeren.<sup>88</sup>

De bedoeling van de herbevraging is na te gaan of de maatschappelijke kwetsbaarheid van de leerlingen evolueert en/of de evolutie verschillend is naargelang van de mate van kwetsbaarheid.

### 1. De onderzoeksgroep

Voor de tweede meting beperkten wij ons tot de bevraging van leerlingen en leerkrachten uit 7 scholen binnen eenzelfde kleine stad. Wij kozen dezelfde richtingen als bij de eerste meting maar één studiejaar hoger, nl. het tweede, het vierde en het vijfde jaar.

De leerlingen die binnen eenzelfde school van richting veranderden of degenen die dubbelden werden ook bevraagd. De bevraging had plaats in het derde trimester van het schooljaar 1985-1986 en gebeurde op dezelfde manier als bij de eerste meting (zie hoger).

De oorspronkelijke groep (nl. de leerlingen van de eerste meting binnen de zeven scholen) was 338 leerlingen. Na de tweede bevraging bleven er nog 232 leerlingen over.

Het verlies van 106 potentiële respondenten is in hoofdzaak toe te schrijven aan het feit dat zij de school verlieten ; een gering aantal viel weg omwille van hun afwezigheid op het moment van de bevraging of omdat hun vragenlijst niet te identificeren was.

Het wegvallen van een derde van de oorspronkelijke groep kan natuurlijk belangrijke gevolgen hebben voor de onderzoeksresultaten. Vandaar dat wij eerst deze groep zullen beschrijven.

---

<sup>88</sup> In plaats hiervan zullen wij een groep van de 'wegvallers' interviewen.

Van elke klas kregen ook twee leerkrachten een vragenlijst in te vullen, nl. de praktijkleerkracht en een leerkracht algemene vakken. Een van beide was de klastitularis. Van de 86 aangeschreven leerkrachten stuurden er 54 hun vragenlijst ingevuld terug. De lagere respons bij deze tweede meting kan te maken hebben met het moment van afname, nl. zeer dicht bij de examenperiode.

## 2. De resultaten

Gezien het relatief groot aantal respondenten dat wegvalt bij de tweede meting vinden wij het nodig vooraf de groep "wegvallers" te beschrijven.

### 2.1. Wie viel weg bij de 2e meting ?

In totaal vulden 232 van de 338 potentiële respondenten de vragenlijst een tweede keer in. De 106 ontbrekende leerlingen hadden overwegend de school verlaten. Bij een deel van deze schoolverlaters zal dit een wisseling van school betroffen hebben ; een ander (groter?) deel zal definitief de school verlaten hebben. Via de scholen kunnen wij hierover geen nauwkeurige gegevens verkrijgen.

Toch laten enkele kenmerken van de groep meer gefundeerde veronderstellingen toe. Meer dan de helft van de 'wegvallers' kwam uit het vierde jaar B.O. (54%) ; 40 % uit het derde jaar en 7 % uit het eerste jaar. Dit betekent dat de meeste leerlingen die de school verlieten niet meer leerplichtig zijn (overgangsperiode) en ook dat zij voor hun gekozen richting nog verder konden in dezelfde school. Het is dan ook redelijk te veronderstellen dat het merendeel van de wegvallers definitief de school heeft verlaten. Dit vermoeden wordt nog versterkt door de M.K.-scores van deze groep. De groep wegvallers bleek immers bij de eerste meting op de 5 factoren kwetsbaarder te zijn dan de resterende groep. Onderstaande tabel geeft hierover informatie.

| Tabel 25. Gemiddelde M.K.-scores bij de "wegvallers" en de "blijvers" (1e meting) |                |      |                 |      |           |                  |
|---|----------------|------|-----------------|------|-----------|------------------|
|   | Wegval.(N=106) |      | Blijvers(N=232) |      | Verschil  |                  |
| M.K.  | $\bar{X}$      | SD   | $\bar{X}$       | SD   | $\bar{X}$ | SD <sup>89</sup> |
| 1. gezin  | 1.361          | .245 | 1.267           | .202 | +.054     | +.042            |
| 2. jongere  | 1.451          | .156 | 1.386           | .142 | +.065     | +.014            |
| 3. schooloptreden   | 1.526          | .153 | 1.423           | .133 | +.103     | +.020            |
| 4. probleemgedrag   | 1.270          | .283 | 1.232           | .217 | +.038     | +.066            |
| 5. gerecht. optred.   | 1.032          | .098 | 1.013           | .062 | +.019     | +.036            |

M.a.w. de groep 'wegvallers' was over de gehele lijn gemiddeld kwetsbaarder dan de leerlingen die hun schoolloopbaan verder zetten. Vooral de houding van de leerkracht blijkt negatiever t.a.v. hen die de school verlieten. Bij de interpretatie van onze follow up resultaten zullen wij er rekening moeten mee houden dat de meest kwetsbaren inzake gezin en schooloptreden buiten onze tweede meting vielen. Dit blijkt niet alleen uit de hogere gemiddelden maar ook uit de grotere spreiding rond het gemiddelde, bij de groep die wegvalt.

## 2.2. De evolutie van de maatschappelijke kwetsbaarheid

2.2.1. Wij vergeleken de M.K.-scores van de 232 leerlingen bij de eerste en tweede meting (zie tabel 26).

De indexen van M.K. werden voor de tweede meting op dezelfde manier berekend als bij de eerste meting (zie hoger).

<sup>89</sup> Het betreft hier (en ook in de volgende tabellen) het verschil in standaarddeviatie tussen beide metingen, niet de standaarddeviatie van het verschil in gemiddelden.

Tabel 26. Gemiddelde kwetsbaarheid op de M.K.-variabelen

| M.K.               | 1e meting |      | 2e meting |      | Verschil |       | N     |
|--------------------|-----------|------|-----------|------|----------|-------|-------|
|                    | X         | SD   | X         | SD   | X        | SD    |       |
| 1. gezin           | 1.268     | .203 | 1.280     | .209 | +.012    | +.006 | (227) |
| 2. jongere         | 1.386     | .142 | 1.375     | .133 | -.012    | -.009 | (230) |
| 3. schooloptreden  | 1.420     | .133 | 1.409     | .146 | -.011    | +.013 | (198) |
| 4. probleemgedrag  | 1.232     | .216 | 1.225     | .218 | -.007    | +.002 | (220) |
| 5. gerecht.optred. | 1.013     | .063 | 1.008     | .051 | -.005    | -.012 | (222) |

In tegenstelling met onze verwachting zien wij dat de maatschappelijke kwetsbaarheid niet toeneemt, eerder stabiel blijft en zelfs lichtjes afneemt. De standaardafwijking bij het schooloptreden neemt in lichte mate toe ; dit betekent dat de individuele scores inzake schooloptreden bij de tweede meting iets verder uit elkaar liggen.

2.2.2. Verder veronderstelden wij dat de school meer kwetsbaarheidsbevorderend werkt voor de meest kwetsbaren. Dit kan o.i. best nagegaan worden door vergelijking van de evolutie van de M.K.-scores bij de contrastgroepen. Hiertoe groepeerden wij de leerlingen per factor in drie groepen : de "meest", de "min of meer" en de "minst" kwetsbaren. De twee extreemgroepen lagen een standaarddeviatie of meer boven, respectievelijk onder het gemiddelde.

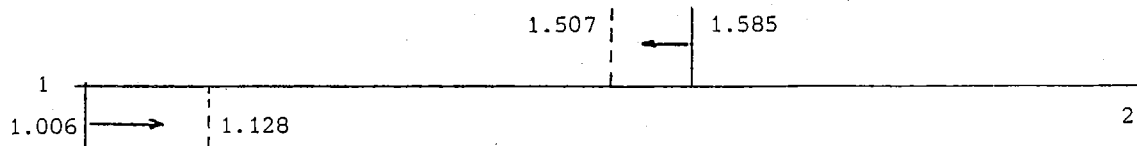
Wij bekeken de evolutie op de vijf M.K.-scores, telkens bij de 'meest' en de 'minst' kwetsbaren op elke factor (zie tabellen 4 t/m 10 in bijlage 1).

Globaal stellen wij vast dat de evolutie op één jaar gering is en niet geheel in de lijn van onze verwachtingen ligt. Het is nl. niet zo dat de meest kwetsbaren over heel de lijn nog kwetsbaarder worden. Integendeel, de kwetsbaarheid neemt bij de 'meest' kwetsbaren overwegend af en bij de 'minst' kwetsbaren overwegend toe. Gezien onze probleemstelling zijn wij vooral geïnteresseerd in de evolutie van de vijf M.K.-factoren bij contrastgroepen inzake gezinskwestbaarheid en schooloptreden.

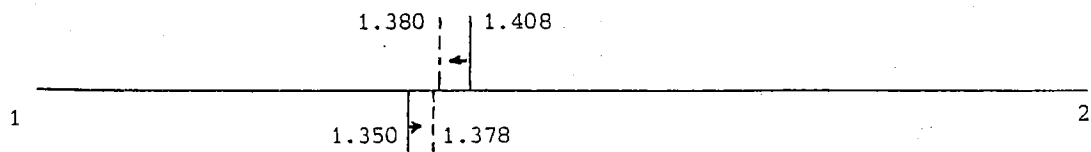
Wij stellen deze evoluties hieronder grafisch voor.

**Fig. 3.** Evolutie van M.K.-factoren bij contrastgroepen inzake M.K.-gezin (zie tabellen 4a en 4b in bijlage 1) °

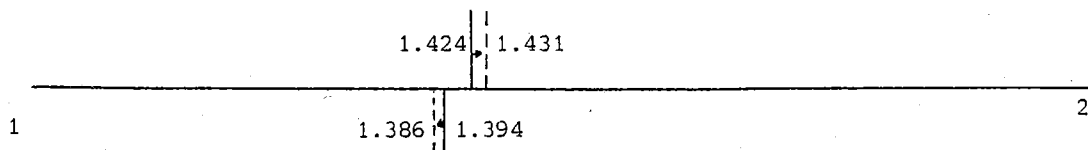
1. *Evolutie in gezinskwestbaarheid*



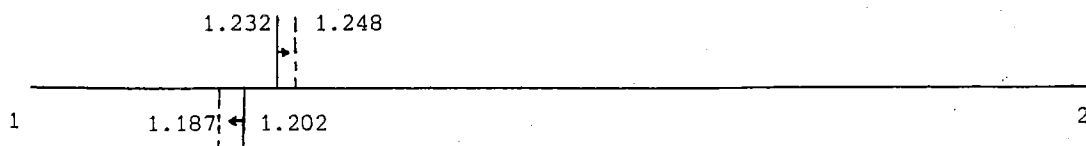
2. *Evolutie in M.K.-jongere*



3. *Evolutie in schooloptreden*



4. *Evolutie in probleemgedrag*



° : de evolutie in gerechtelijk optreden was te gering om grafisch voor te stellen.

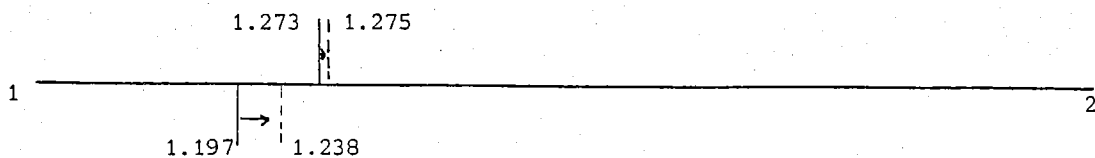
Toelichting

- De gemiddelden boven de lijn geven de evolutie van de meest kwetsbaren
- De gemiddelden onder de lijn geven de evolutie van de minst kwetsbaren
- Volle lijn = eerste meting
- Stippellijn = tweede meting

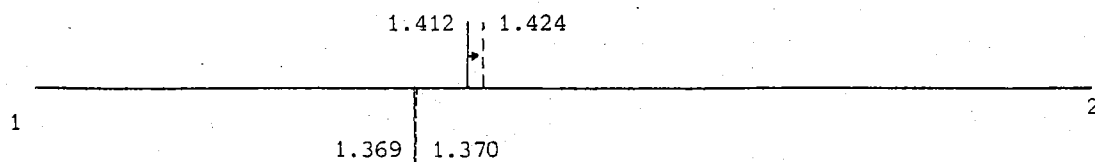


Fig. 4. Evolutie van M.K.-factoren bij contrastgroepen inzake schooloptreden  
(zie tabellen 6a en 6b in bijlage 1) °

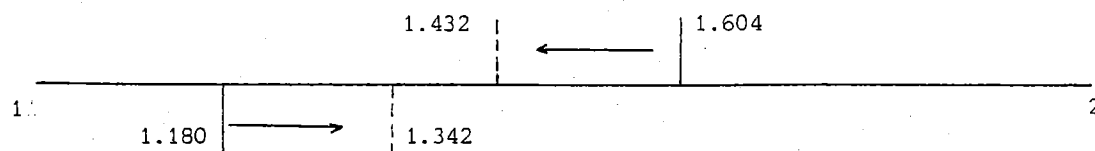
1. Evolutie in gezinskwetsbaarheid



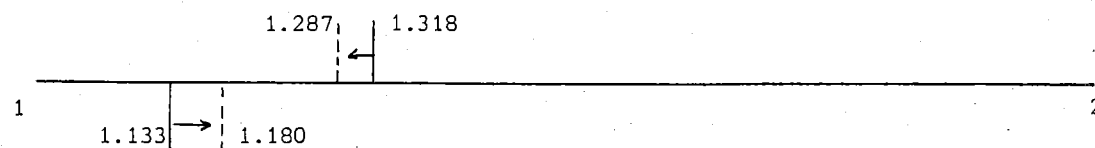
2. Evolutie in M.K.-jongere



3. Evolutie in schooloptreden



4. Evolutie in probleemgedrag



° : de evolutie in gerechtelijk optreden was te gering om grafisch voor te stellen.

Toelichting

- De gemiddelden boven de lijn geven de evolutie van de meest kwetsbaren
- De gemiddelden onder de lijn geven de evolutie van de minst kwetsbaren
- Volle lijn = eerste meting
- Stippelijjn = tweede meting

Bekijken wij de evolutie bij de contrastgroepen inzake gezinskwestbaarheid (figuur 3), dan stellen wij vast dat de meest kwetsbaren minder kwetsbaar worden op de twee eerste factoren (gezin en jongere) maar meer kwetsbaar inzake schooloptreden en probleemgedrag. Bij de minst kwetsbaren verloopt de evolutie tegengesteld. Dit bevestigt onze hypothese.

Bij de contrastgroepen inzake schooloptreden (figuur 4) zien wij dat bij de meest kwetsbaren de leerkrachten een jaar later een positievere houding aannemen t.o.v. de groep ; t.a.v. de minst kwetsbaren staan zij opmerkelijk negatiever. Ook hier zien wij dat het probleemgedrag parallel evolueert met de schoolkwetsbaarheid.

Akkoord, het gaat al bij al om zeer geringe verschillen. Toch is het belangrijk de parallelle evolutie tussen het schooloptreden en het probleemgedrag vast te stellen. Bovendien wijst de standaarddeviatie op grotere individuele verschillen bij leerlingen uit 'zeer' kwetsbare gezinnen. Een kleine groep onder hen wordt dus uitgesproken kwetsbaarder in de school ; er tekent zich als het ware een probleemgroep af.

Dat wij maar zeer geringe verschillen vinden tussen de eerste en de tweede meting hoeft ons niet te verwonderen. Wij zien hiervoor enkele redenen :

- vooreerst valt een belangrijke groep 'zeer' kwetsbaren weg. Dit kan de gemiddelde evolutie bij de totaalgroep en bij de extreemgroepen, scheeftrekken. Het is mogelijk dat de basisstelling sterker opgaat voor de kleinere groep 'meest' kwetsbaren binnen de 'zeer' kwetsbaren ;
- verder is het ook zo dat wij reeds werken met een vrij homogene populatie, nl. leerlingen uit het beroepsonderwijs. Hierdoor zijn de te verwachten verschillen, zelfs binnen de extreemgroepen, niet uitgesproken groot (zie hoger) ;
- bovendien is het tijdsinterval tussen de twee metingen vrij kort (nl. 1 jaar). Echt grote verschuivingen kunnen zich binnen dit tijdsverloop niet voordoen. Follow up met een derde meting (nog 1 jaar later) is bijgevolg noodzakelijk.<sup>90</sup>

---

90

Wij zagen hoger dat dit niet zinvol blijkt gezien te verwachten valt dat opnieuw een groot aantal leerlingen zal wegvallen. Een oplossing hiervoor ligt o.i. in het betrekken van het lager onderwijs in het onderzoek.

2.2.3. De onderlinge samenhang tussen de M.K. factoren geeft aan dat het schooloptreden in een redelijk sterke mate samenhangt met de M.K. van de jongere en het probleemgedrag ; dit zowel bij de eerste als bij de tweede meting (zie onderstaande tabellen). Dit correspondeert ook met de bevindingen voor de totaalgroep van de eerste meting (zie tabel 5).

Tabel 27. 1e meting : Correlaties tussen de M.K.-variabelen (N=232)

|                           | 1   | 2          | 3          | 4          | 5 |
|---------------------------|-----|------------|------------|------------|---|
| 1. M.K. van het gezin     | -   |            |            |            |   |
| 2. M.K. van de jongere    | .15 | -          |            |            |   |
| 3. Schooloptreden         | .09 | .12        | -          |            |   |
| 4. Probleemgedrag         | .08 | <u>.25</u> | <u>.27</u> | -          |   |
| 5. Gerechtiglijk optreden | .06 | <u>.10</u> | <u>.17</u> | <u>.35</u> | - |

Tabel 28. 2e meting : Correlaties tussen de M.K.-variabelen (N=232)

|                           | 1    | 2          | 3           | 4          | 5 |
|---------------------------|------|------------|-------------|------------|---|
| 1. M.K. van het gezin     | -    |            |             |            |   |
| 2. M.K. van de jongere    | .04  | -          |             |            |   |
| 3. Schooloptreden         | -.02 | <u>.27</u> | -           |            |   |
| 4. Probleemgedrag         | .09  | <u>.18</u> | <u>.21</u>  | -          |   |
| 5. Gerechtiglijk optreden | .00  | <u>.06</u> | <u>-.07</u> | <u>.18</u> | - |

Wel zien wij grote verschillen in de sterkte van de samenhangen tussen de eerste en de tweede meting. Opvallend is dat bij de tweede meting het gerechtelijk optreden veel minder samenhangt met het probleemgedrag en niet, tot in tegengestelde richting, met het schooloptreden. Wij zien hier geen verklaring voor.

Een andere vaststelling in deze tabellen is dat de maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin weinig of niet samenhangt met de andere kwetsbaarheidsfactoren.

Concluderend kunnen wij zeggen dat er een verband blijft tussen het probleemgedrag enerzijds en het schooloptreden en de maatschappelijke kwetsbaarheid van de jongere.

### 2.3. Evolutie van de maatschappelijke kwetsbaarheid op de schoolkenmerken

De resultaten uit het cross-sectional onderzoek toonden aan dat de schoolvariabelen uit de factor 'M.K. van de jongere' zeer belangrijk waren. Vandaar dat wij het hier zinvol vonden een nieuwe factor te creëren, nl. de schoolervaring.

Deze factor omvat volgende indicatoren :

1. de gehechtheid aan leerkrachten (nr. 7)<sup>91</sup>
2. het engagement in de school (nr. 9)
3. de sanctionering in de school (nr. 13)
4. de formele schoolstatus (nr. 16)
5. de schoolbejegening (nr.17).

De berekening van de M.K.-score voor de factor 'schoolervaring' gebeurde op dezelfde wijze als bij de andere kwetsbaarheidsscores.

Hieronder gaan wij na hoe de factoren 'schoolervaring' en 'school-optreden' evolueren.<sup>92</sup>

#### 2.3.1. Evolutie in schoolervaring

##### 2.3.1.1. Gemiddelden

Globaal neemt de maatschappelijke kwetsbaarheid inzake schoolervaring toe tussen de eerste en tweede meting (1e met.  $\bar{X} = 1.367$ ,  $SD = .155$  ; 2e met.  $\bar{X} = 1.389$ ,  $SD = .150$ ).

Op welke kenmerken de toename vooral gebeurt zien we in onderstaande tabel.

<sup>91</sup> Deze nummers verwijzen naar het indicatorennummer in het cross-sectional onderzoek (zie bv. tabel 6).

<sup>92</sup> De factor 'schooloptreden' omvat de indicatoren 21 t/m 26 (zie hoger).

**Tabel 29.** Gemiddelde kwetsbaarheid op schoolervaringskenmerken bij 1e en 2e meting

| M.K.                       | 1e meting    |             | 2e meting    |             | Verschil     |              |
|----------------------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|--------------|
|                            | $\bar{X}$    | SD          | $\bar{X}$    | SD          | $\bar{X}$    | SD           |
| 1. Gehechtheid aan leerkr. | 1.616        | .267        | 1.677        | .273        | +.061        | +.006        |
| 2. Engagement in de school | 1.289        | .275        | 1.315        | .283        | +.025        | +.008        |
| 3. Sanction. in de school  | 1.197        | .221        | 1.215        | .246        | +.018        | +.025        |
| 4. Formele school-status   | 1.393        | .225        | 1.386        | .238        | -.007        | +.013        |
| 5. Ervar.schoolbej.        | 1.336        | .337        | 1.353        | .338        | +.016        | -.001        |
| <b>Totaal</b>              | <b>1.367</b> | <b>.155</b> | <b>1.389</b> | <b>.150</b> | <b>+.022</b> | <b>-.005</b> |

Wij stellen vast dat de formele schoolstatus lichtjes verbetert, terwijl op alle andere kenmerken de situatie eerder verslechtert. Vooral de gehechtheid aan de leerkrachten (vertrouwen hebben in, willen gelijken op en de mening van de leerkracht belangrijk vinden) vermindert.

Ook de spreiding rond het gemiddelde neemt op vier van de vijf indicatoren toe ; d.w.z. dat een hoger studiejaar gepaard gaat met een sterkere profilering van de leerlingen op deze kenmerken.

#### 2.3.1.2. Correlaties

In een volgende stap onderzoeken wij hoe sterk de indicatoren voor de schoolervaring onderling samenhangen.

Wij stellen vast dat deze samenhangen verschillend zijn bij de eerste en de tweede meting (tabellen 9a en 9b in bijlage 1).

De gehechtheid aan de leerkracht hangt samen met het zich gediscrimineerd voelen door de leerkracht. Dat deze samenhangen (bij eerste en tweede meting) niet sterker zijn heeft wellicht te maken met het feit dat men zich door een leerkracht negatief bejegend kan achten, maar wel een goede relatie heeft met een andere leerkracht.

Opvallend is evenwel dat bij de eerste meting de gehechtheid aan de leerkracht verband houdt met het engagement en de sanctionering in de school. Een jaar later is dit niet meer het geval. Betekent dit dat het engagement t.a.v. maatschappelijke instellingen tot stand komt via de gehechtheid aan personen ?

Het engagement t.a.v. de school (graag naar school gaan, goeie schooluitslagen belangrijk vinden, meer dan 1 uur per dag aan huiswerk besteden) hangt bij de eerste meting redelijk sterk samen met de sanctionering en met de ervaren bejegening ; bij de tweede meting hangt het engagement sterker samen met de formele schoolstatus. Dit zou kunnen betekenen dat een sterker engagement resulteert in een betere schoolstatus.

Houden deze schoolindicatoren ook verband met andere kwetsbaarheidskenmerken ?

Wij berekenden de correlaties tussen de vijf indicatoren van 'schoolervaring' en de overige kwetsbaarheidskenmerken (zie tabellen 10a en 10b in bijlage 1).

Bij de eerste meting stellen wij vrij sterke verbanden vast tussen het probleemgedrag en drie indicatoren van de schoolervaring, nl. het engagement, de sanctionering en de schoolbejegening. Bij de tweede meting blijkt het al of niet gediscrimineerd worden in de school nog weinig verband te houden met het probleemgedrag.

Het zijn ook vooral deze drie indicatoren die verband houden met de houding van de leerkracht t.a.v. de individuele leerling ; bij de tweede meting wordt de formele status van de leerling evenwel zeer belangrijk voor de attitude van de leerkracht. De formele schoolstatus hangt in beide metingen samen met de mogelijkheden voor het vak die de leerkracht ziet voor een leerling (self-fulfilling prophecy ?).

Wij mogen hieruit afleiden dat het schoolengagement en de -sanctionering belangrijk zijn voor het gedrag van de leerling ; de ervaren discriminering door de leerkracht wordt hierin minder belangrijk naarmate de leerlingen verder vorderen in hun schoolloopbaan. De formele schoolstatus blijkt zeer belangrijk voor de mogelijkheden die de leerkracht ziet voor een leerling ; dit blijkt zich met de tijd uit te breiden tot de beoordeling van andere kenmerken.

Tenslotte stellen wij ook in beide metingen vast dat de schoolervaring van een leerling weinig verband houdt met de maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin. Alleen de onderwijsoriëntatie van het gezin hangt betekenisvol samen met het schoolengagement, de ervaren bejegening en de gehechtheid aan de leerkracht; dit gezinskenmerk vertoont geen verband met de formele schoolstatus van de leerling.

#### 2.3.1.3. Contrastgroepen

Wij zagen hoger dat gemiddeld de maatschappelijke kwetsbaarheid inzake schoolervaring toeneemt tussen de eerste en tweede meting. Deze toename kwam vooral op rekening van een geringere gehechtheid aan de leerkracht bij de tweede meting. Hieronder gaan wij na of deze evolutie verschillend ligt bij de 'meest' en 'minst' kwetsbaren inzake schoolervaring.

De tabellen 11a en 11b (in bijlage 1) tonen aan dat de schoolervaring -en dit op alle kenmerken- verslechtert bij de 'minst' en verbetert bij de 'meest' kwetsbaren. Ook hier zien wij dat de spreiding rond het gemiddelde groter wordt bij de tweede meting.

Deze evolutie, waarbij de contrastgroepen bij een tweede meting een gemiddelde uitslag behalen die dichter bij het globale gemiddelde ligt, kan beïnvloed zijn door het statistisch fenomeen 'regressie naar het gemiddelde', ook 'regression fallacy' genoemd. Hiermee wordt bedoeld dat bij de eerste meting toevalsfactoren hebben gespeeld waardoor sommige leerlingen tenonrechte een extreemscore behaalden. Bij hen is de kans groot dat zij bij een tweede meting een uitslag halen die minder afwijkt van het gemiddelde (zie: HOEL and JESSEN, p. 244-245).

Wat wij hier vaststelden is geen ondersteuning van de basisstelling. Het bijzonder negatief ervaren van de schoolsituatie blijkt dus niet het veronderstelde negatief effect te hebben op het probleemgedrag en de justitiële interventies.

## 2.3.2. Evolutie in schooloptreden

2.3.2.1. Gemiddelden

Wij zagen hoger (tabel 25) dat de gemiddelde score inzake schooloptreden stabiel bleef. De vraag is evenwel of er zich bij de onderscheiden indicatoren van het schooloptreden geen elkaar opheffende verschuivingen voordoen.

In onderstaande tabel bekijken wij de evolutie per indicator van het schooloptreden.

| Tabel 30. Gemiddelde kwetsbaarheidsscores op de indicatoren van het schooloptreden. |           |      |           |      |           |       |
|---|-----------|------|-----------|------|-----------|-------|
| M.K.  | 1e meting |      | 2e meting |      | Verschil  |       |
|   | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD    |
| 1. inschat.soc.kl. toebh.   | 1.466     | .271 | 1.518     | .283 | +.053     | +.012 |
| 2. inschat.thuisbetrok. op school   | 1.443     | .330 | 1.524     | .377 | +.082     | +.047 |
| 3. houd. t.a.v. tuchtprob.  | 1.158     | .280 | 1.175     | .313 | +.017     | +.033 |
| 4. verwacht. mogelijkheden  | 1.351     | .221 | 1.382     | .242 | +.031     | +.021 |
| 5. Verwacht. t.a.v. gerecht.carr.   | 1.087     | .208 | 1.112     | .206 | +.025     | -.002 |
| 6. Schooloptred. t.a.v. ind.ll.   | 1.298     | .168 | 1.348     | .200 | +.050     | +.032 |
| 7. Hierarch. relat.   | 1.577     | .091 | 1.499     | .137 | -.078     | +.046 |

Wij stellen vast dat de houding van de leerkracht t.a.v. de individuele leerling verslechtert, t.a.v. de klas verbetert. Deze tegengestelde evoluties verklaren het quasi stabiel blijven van de globale factor 'schooloptreden'.

De houding t.a.v. de klas verbetert, d.w.z. de leerkracht gebruikt bij de tweede meting blijkbaar minder macht in zijn/haar relatie tot de leerlingen. De leerlingen zijn een jaar ouder, waardoor wellicht een relatie gebaseerd op gezag meer mogelijk wordt.



De houding t.a.v. de individuele leerling verslechtert vooral op de beoordeling van het thuismilieu. Correspondeert de negatievere beoordeling van de thuisbetrokkenheid op school met een verminderde betrokkenheid van de ouders (zie hoger) ?

Tenslotte zien wij ook dat op de meeste beoordelingskenmerken de spreiding rond het gemiddelde toeneemt. M.a.w. de leerkracht differentieert meer in zijn/haar houding t.a.v. de leerlingen : een aantal leerlingen worden meer en meer negatief beoordeeld.

#### 2.3.2.2. Correlaties

Wanneer wij de onderlinge samenhangen bekijken dan zien wij dat de indicatoren van het optreden t.a.v. de individuele leerling onderling vrij sterk samenhangen, maar helemaal geen verband houden met de algemene houding van de leerkracht t.a.v. de klas (zie tabellen 12a en 12b in bijlage 1).

Wat de leerkracht verwacht inzake mogelijkheden voor de leerling hangt sterk samen met de inschatting van het thuismilieu. Bij de tweede meting zijn deze verbanden nog sterker.

De maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin laat zich dus voelen via de inschatting door de leerkracht (zie ook de cross-sectional bevindingen). Deze inschatting wordt nog belangrijker naarmate de leerlingen vorderen in hun schoolloopbaan.

Opmerkelijk is wel dat noch bij de eerste meting, noch bij de tweede meting de houding t.a.v. de individuele leerling verband houdt met de globale attitude t.a.v. de klas. M.a.w. of de leerkracht meer emanciperend dan wel meer met macht werkt is niet van invloed op zijn/haar houding t.a.v. de individuele leerling.

Vervolgens gingen wij ook na hoe deze indicatoren van het schooloptreden samenhangen met de andere kwetsbaarheidskenmerken (zie tabellen 13a en 13b in bijlage 1).

Bekijken wij deze verbanden per kwetsbaarheidsfactoren dan stellen wij vast dat de houding van de leerkracht t.a.v. de leerling

- weinig verband houdt met de kwetsbaarheidskenmerken van het gezin ;

- verband houdt met het engagement van de leerling t.a.v. de maatschappelijke instellingen, de sanctionering in de school, de formele schoolstatus en de ervaren schoolbejegening. De houding van de leerkracht blijkt met het verder schrijden in de schoolloopbaan minder samen te hangen met de gehechtheid van de leerlingen aan de ouders en de leerkrachten en meer en meer verband te houden met de formele schoolstatus en met de aspiraties van de leerlingen ;

- samenhangt met het probleemgedrag van de leerling ;

- oorspronkelijk verband houdt met de justitiële interventie (vooral het vinden dat de leerling veel tuchtproblemen geeft en dat hij nog veel contact zal hebben met politie en gerecht) ; bij de tweede meting hangt geen enkele indicator van het schooloptreden samen met de justitiële interventie.

Samenvattend, zien wij dat de attitude van de leerkracht t.a.v. de leerling verband houdt met het engagement, de sanctionering, de ervaren bejegening en de formele schoolstatus en het probleemgedrag van de leerling. Het belang van de gehechtheid aan ouders en leerkrachten neemt af, terwijl het engagement, de formele status en de aspiraties van de jongere belangrijker worden voor de beoordeling door de leerkracht.

Wij onderzochten hoe deze indicatoren van het schooloptreden verband houden met de vier globale M.K.-factoren (tabellen 14a en 14b in bijlage 1).

Bij de eerste meting houdt de globale factor 'schooloptreden t.a.v. de individuele leerling' verband met elke kwetsbaarheidsfactor. Bij de tweede meting echter hangt deze globale variabele nog slechts samen met de factoren 'maatschappelijke kwetsbaarheid van de jongere' en het 'probleemgedrag'. De impact van de gezinskwetsbaarheid lijkt te verminderen ; zij laat zich alleen nog voelen via inschatting van de thuisbetrokkenheid door de leerkracht. Een positieve houding van de leerkracht gaat bij de tweede meting ook niet meer samen met minder justitiële contacten bij de leerlingen.

Betekent dit dat de leerkrachten bij de tweede meting de leerlingen beter kennen en hun beoordeling steunen op de kwetsbaarheid van de jongere i.p.v. op zijn sociale afkomst en zijn contacten met justitie ?

### 2.3.2.3. Contrastgroepen

Wij onderzochten hoger reeds hoe het schooloptreden evolueerde bij extreemgroepen.

Worden de minder kwetsbaren inzake schooloptreden minder kwetsbaar en omgekeerd ?

Tabellen 6a en 6b (in bijlage 1) geven hierover informatie.

De minst schoolkwetsbaren worden op vrijwel alle factoren kwetsbaarder, vooral inzake schooloptreden ; de meest schoolkwetsbaren worden overwegend minder kwetsbaar (de gezinskwetsbaarheid blijft vrijwel ongewijzigd). De schoolkwetsbaarheid neemt bij deze groep aanzienlijk af. Het lijkt dus niet zo dat de schoolkwetsbaarheid progressief toeneemt. Veeleer lijkt het er op dat er a.h.w. een nivellering optreedt naarmate de schoolloopbaan vordert. Maar ook hier kan de afzwakking te maken hebben met 'regression to mean' (zie hoger).

Toch is het belangrijk in dit verband te kijken of de meest kwetsbaren inzake schooloptreden nog in de steekproef opgenomen waren.

Wij stellen vast dat van de 42 'zeer' kwetsbaren inzake schooloptreden bij de eerste meting, slechts 13 leerlingen terug te vinden zijn bij de tweede meting. D.w.z. dat ongeveer 70% van de zeer kwetsbaren de school verlaten hebben. Heeft de negatieve houding van de leerkracht hier een beslissende rol gespeeld ?

### 2.4. Samenvatting

Wat bracht deze analyse aan het licht ?

Vooreerst het feit dat een groot deel, nl. een derde, van de oorspronkelijke respondenten wegvallen bij de tweede meting. Zij blijken op alle factoren tot de meest kwetsbaren te behoren. Mogelijk is hun schoolverlaten juist een uiting van hun grote kwetsbaarheid.

Onderzoeksmatig is de afwezigheid van deze groep bij de tweede meting sterk te betreuren ; de basisstellingen beoogden grotendeels de evolutie bij de zeer kwetsbaren.

Uit de evolutie van de 'blijvers' blijkt dat leerlingen uit 'zeer' kwetsbare gezinnen, kwetsbaarder worden in de school en meer kwetsbaar probleemgedrag stellen. Wel dient gezegd dat het om erg geringe verschillen gaat.

Maar gelet op het groot aantal wegvallers -die overwegend 'zeer' kwetsbaar waren-, de homogene steekproef en het korte tijdsinterval tussen beide metingen, waren eigenlijk geen grote verschuivingen te verwachten.

De schoolkwetsbaarheid uit zich vooral in een negatieve houding t.a.v. de leerling ; deze verslechtert met het vorderen in de schoolloopbaan. De gezinskwestbaarheid houdt niet rechtstreeks verband met de schoolkwetsbaarheid, maar lijkt mee te spelen via de inschatting van het thuismilieu (het klasstoebehooren en de schoolbetrokkenheid) door de leerkracht. Deze inschatting hangt zeer sterk samen met de verwachtingen die een leerkracht heeft omtrent de mogelijkheden van een leerling voor zijn vak. Deze samenhangen zijn nog sterker bij de tweede meting.

De houding van een leerkracht t.a.v. een leerling hangt ook samen met de geëngageerdheid van de leerling, de sanctionering, de ervaren bejegening en met de gehechtheid aan personen. Deze gehechtheid blijkt een jaar later minder belangrijk, terwijl de formele schoolstatus veel sterkere samenhangen vertoont met de inschatting van het thuismilieu en de verwachtingen die een leerkracht heeft voor een leerling.

Zowel de kenmerken van de schoolervaring, met name het engagement, de sanctionering en de bejegening, als deze van het schooloptreden, nl. de inschatting van de thuisbetrokkenheid op school, vinden dat de leerling tuchtproblemen geeft en de verwachting van een delinquente carrière, hangen samen met het probleemgedrag van de leerling. Dit onderstreept nogmaals het grote belang van de school in de verklaring van de jeugddelinquentie.

Deze kenmerken hangen bij de eerste meting ook samen met de justitiële interventies ; bij de tweede meting zijn deze samenhangen zeer gering, tot onbestaande. Wordt de school bij oudere leerlingen minder belangrijk voor de justitiële interventies ?

### D E E L III

#### SCHOOL, DELINQUENTIE EN MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID SAMENVATTING EN BESPREKING

1. De problematiek 'school en delinquentie' is zeer complex en niet te vatten in puur psychologische kenmerken en mechanismen. School en leerling zijn maatschappelijk gesitueerd : de school vertegenwoordigt in haar doelstellingen en werking de dominante cultuur ; de leerling van zijn kant is gesocialiseerd binnen een welbepaald gezin en milieu. De culturele verschillen tussen beide zijn van wezenlijk belang voor de verklaring van de rol van de school in de delinquentieontwikkeling bij de jongere.

De maatschappelijke kwetsbaarheidstheorie neemt deze bredere sociale context mee op.

2. Het onderzoek werd opgezet vanuit de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid.<sup>93</sup>

Wij veronderstelden dat de school de delinquentieontwikkeling bij sommige leerlingen bevordert, omdat zij de maatschappelijke kwetsbaarheid bij deze leerlingen versterkt. Om dit te onderzoeken bevroegen wij in een eerste fase een groot aantal leerlingen en leerkrachten. De bevindingen uit deze bevraging werden aangevuld met gegevens uit de interviewing van de ouders en uit de klasobservaties. In een tweede fase verrichtten wij een beperkte follow up.

Het onderzoek kende in zijn concrete uitwerking enkele beperkingen :

- Vooreerst kozen wij bewust voor beroepsschoolleerlingen als doelgroep. Door deze beperking (nl. het niet opnemen van leerlingen uit het technisch en algemeen vormend onderwijs) kon ons inziens de problematiek beter uitgediept worden. Het gaf nl. de mogelijkheid om meer leerlingen uit het beroepsonderwijs te bestuderen, om meer tijd-rovende maar meer uitdiepende en aanvullende technieken (o.a. obser-

---

<sup>93</sup> Bij de uitwerking werd gebruik gemaakt van de bevindingen uit het vorig onderzoek (VETTENBURG, WALGRAVE en VAN KERCKVOORDE, 1984).

vaties, interviewing) te gebruiken. Bovendien verwachtten wij juist bij deze groep de meest kwetsbaren en heeft de leerplichtverlenging vooral voor hen gevolgen.

Toch bleek dit ook nadelen in te houden. De homogeniteit van de groep leverde soms zeer kleine verschillen en geringe samenhangen op, die bijgevolg ook moeilijk te interpreteren waren. Bovendien hield deze keuze ook een beperking in qua duur van de schoolloopbaan.

- Een ander probleem is de beperkte follow up.

Inzicht in de procesmatige aard van de maatschappelijke kwetsbaarheid vraagt een longitudinaal onderzoek, waarbij eenzelfde groep leerlingen doorheen hun schoolloopbaan gevolgd wordt.

Oorspronkelijk waren wij van plan een beperkte groep leerlingen gedurende drie opeenvolgende jaren te bevragen. Dit was weliswaar nog beperkt, omdat het maar de evolutie over twee jaar laat volgen, maar het was de maximaal mogelijke follow up binnen de projectduur. Maar deze follow up werd ingekort omdat bij de tweede meting reeds een derde van de eerste groep de school verlaten had. Zij bleken op alle factoren tot de meest kwetsbaren te behoren. Een zinvolle follow up moet bijgevolg starten met een jongere populatie en/of bij een lager vertrekkniveau qua onderwijs en een langere periode bestrijken.

3. Deze beperkingen maken dat de theorie niet echt getoetst kan worden met het ingezameld materiaal. Maar de reeds verfijnde operationalisering, het betrekken van de verschillende partijen die een rol spelen in het kwetsbaarheidsproces (leerlingen, leerkrachten, ouders), het gebruik van elkaar aanvullende technieken (nl. enquêtes, interviews en observaties), maken het materiaal geschikt voor een verklarende analyse (zie hoger). M.a.w. het onderzoeksmateriaal laat ons toe op empirische gronden te oordelen of de geformuleerde basisstellingen gehandhaafd kunnen blijven.

Ondersteunen onze onderzoeksbevindingen onze basisstellingen ?

De tabellen 5 en 6 leveren hiervoor het belangrijkste materiaal.

1. Er is een verband tussen de maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin en het schooloptreden (zie tabel 5). Dit verband is niet sterk ( $r=.15$ ). Een meer gedetailleerde analyse geeft aan dat vooral de

X

culturele dimensie van het gezin hierin een rol speelt. Het beroepsniveau van de ouders hangt wel samen met de inschatting van het klasstoelbehoren van de leerling door de leerkracht.

Wij stelden ook vast dat een leerling meer kwetsbaar wordt op school naarmate hij/zij uit een kwetsbaarder gezin komt (zie figuur 3 en de tabellen 4a en 4b in bijlage 1).

2. Hoe groter de maatschappelijke kwetsbaarheid hoe meer delinquent en aanverwant gedrag de jongere stelt (zie tabellen 5 en 6).

Het schooloptreden blijkt hierbij aanzienlijk belangrijker dan de gezinskwestbaarheid. Ook hier blijkt alleen de culturele component van het gezin verband te houden met het probleemgedrag. De inschatting van het klasstoelbehoren en van de thuisbetrokkenheid door de leerkracht hangen wel samen met probleemgedrag. M.a.w. de structurele kenmerken van het gezin spelen maar een rol in zover de leerkracht er rekening mee houdt.

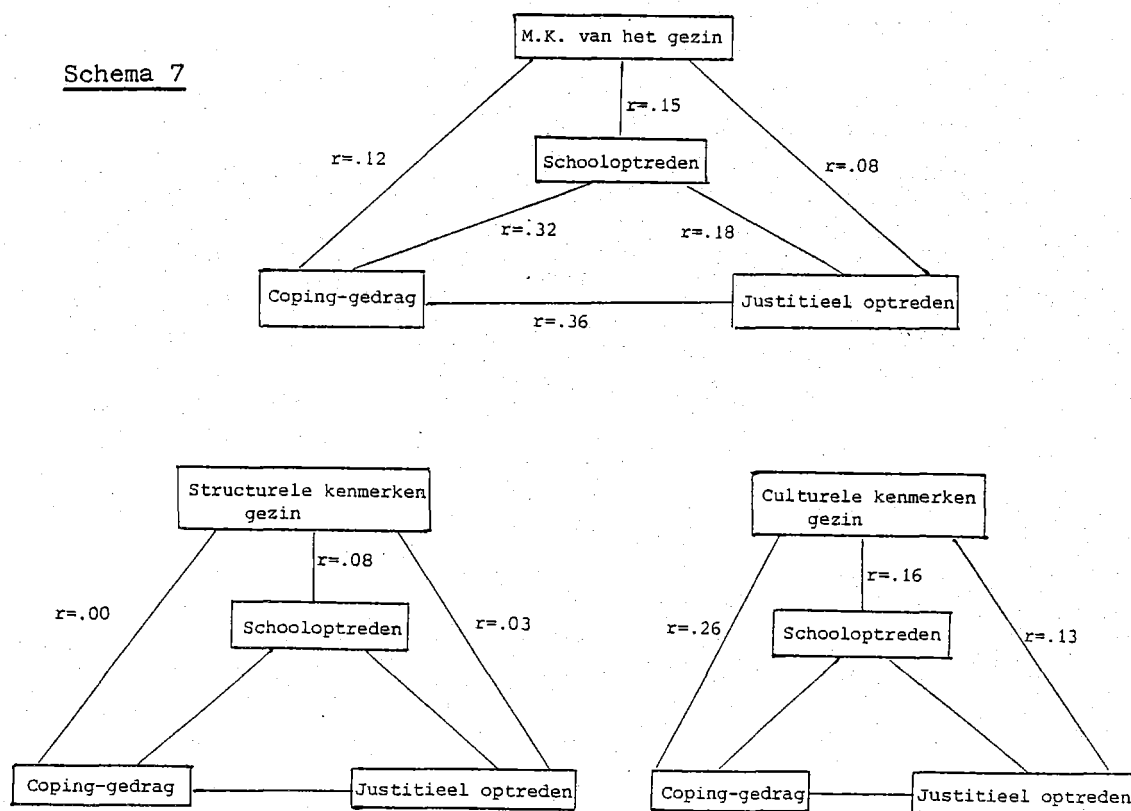
3. Het gerechtelijk optreden houdt uiteraard verband met het gedrag van de jongere, maar heeft ook te maken met de gezinskwestbaarheid, de kwetsbaarheid van de jongere en de schoolkwetsbaarheid. Ook hier blijkt het schooloptreden belangrijker te zijn dan de gezinskwestbaarheid (zie tabel 5) en blijken de structurele kenmerken van het gezin niet van invloed (tabel 6).

Volgend schema<sup>94</sup> brengt de grote lijnen van onze bevindingen in beeld.

---

<sup>94</sup> Gedeeltelijk gebaseerd op tabel 5 en op nieuwe berekeningen.

Schema 7



4. De empirische ondersteuning van de basisstellingen betekent meteen ook een steun aan de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid.

Er zijn aanwijzingen dat de schoolkwetsbaarheid zich ent op de maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin en dat het schooloptreden een belangrijke versterkende rol heeft in het toenemende proces.

Het onderzoek toonde bovendien ook aan dat de school belangrijker is dan het gezin voor de justitiële kwetsbaarheid (gedrag en interventie) van de jongere.

Deze vaststelling is van bijzonder belang voor beleidsbeslissingen inzake preventie van delinquentie.

Maar het onderzoek geeft ons nog meer informatie over het procesmatig verloop van de maatschappelijke kwetsbaarheid.

Oudere leerlingen zijn hoe langer hoe minder gehecht aan conventionele personen, zij voelen zich ook meer en meer gediscrimineerd door de leerkracht. Maar tegelijkertijd neemt hun engagement t.a.v. de school toe en hebben zij ook hogere aspiraties voor zichzelf (zie tabel 3 in bijlage 1). Dit zou kunnen betekenen dat de sociale binding tot stand komt via de gehechtheid aan personen ; maar eens de jongeren 16



jaar en ouder zijn maken zij zich (tijdelijk ?) los van de personen die gezag uitoefenen over hen. Een sterker schoolengagement wordt een middel om hun maatschappelijke aspiraties te realiseren.

De houding van de leerkracht t.a.v. de leerling verslechtert : hij heeft minder hoge verwachtingen inzake hun mogelijkheden en schat de thuisbetrokkenheid op school slechter in (zie tabel 3, bijlage 1).

De leerkracht blijkt minder hoge verwachtingen te hebben inzake de mogelijkheden voor een leerling wanneer hij denkt dat de leerling tot een lagere sociale klasse behoort en wanneer hij vindt dat zijn thuis-milieu minder betrokken is op de school. Gezien het verband tussen deze inschattingen en de kwetsbaarheid van het gezin enerzijds en het mogelijk 'self-fulfilling prophecy'-effect is het plausibel te veronderstellen dat leerlingen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen minder kansen krijgen. De lagere schoolstatus van deze leerlingen zou dit kunnen ondersteunen (zie tabel 6).

De beoordeling van de leerkracht dat een leerling weinig mogelijkheden heeft voor zijn vak gaat gepaard met de mening dat de leerling veel tuchtproblemen geeft en de verwachting van een delinquente carrière bij deze leerling.

Deze verwachtingen gaan gepaard met meer delinquent gedrag te stellen en meer justitiële contacten bij de leerlingen (zie tabel 6).

Maar hier stelt zich het probleem van de causaliteit.

Uit de bevraging van de leerkrachten en leerlingen weten wij niet of de houding van de leerkracht van invloed is op het gedrag van de leerling en/of zijn justitiële contacten, dan wel of hij zijn houding baseert op het feitelijk gedrag en/of justitiële contacten van de jongere.

Om dit aan te tonen is longitudinaal onderzoek nodig.

Maar eigenlijk is het niet zo belangrijk om te weten wat oorzaak en wat gevolg is. Wij menen dat er een wederzijdse en elkaar versterkende invloed -of een circulaire causaliteit- is tussen het schooloptreden en het gedrag van de leerlingen. Ongetwijfeld zal het gedrag van de leerlingen in de klas van invloed zijn op het optreden van de leerkracht maar de beïnvloeding in de andere richting is ook denkbaar. Wij menen in de observatiegegevens aanwijzingen te hebben gevonden voor de mogelijke invloed van de houding van de leerkracht op het gedrag van de leerling.

In lessituaties waarin de les niet goed gegeven wordt (niet gestructureerd en inzichtelijk, niet aansluitend bij leefwereld van de leerlingen, enz.) en waarin de leerkracht geen positieve relatie heeft met de leerlingen (hen laat meedenken om tot inzicht te komen, hun positief stimuleert, hen als persoon apprecieert, enz.) zijn de leerlingen minder oplettend, rumoeriger en meer storend. Dat dit niet alleen met de leerlingen zelf te maken heeft blijkt uit de grote verschillen in lessituaties binnen eenzelfde klas.

Globaal genomen hebben de leerkrachten weinig positieve verwachtingen t.a.v. de leerlingen, de leerlingen worden niet actief betrokken in het lesgebeuren, er wordt weinig positief gestimuleerd en de leerlingen worden voortdurend gewezen op hun onbekwaamheden. Dit is geen gunstige situatie om een hoger schoolengagement te bekomen bij de leerlingen. Het maakt ruimte voor meer 'moeilijk' gedrag in de school, wat dan kan leiden tot meer sanctionering.

Uit observatiebevindingen tijdens een vroeger onderzoek (VETTENBURG en WALGRAVE, 1981) blijkt dat de positieve stimulering groter is naarmate de onderwijsvorm hoger is. Nochtans betekent het gemis aan positieve appreciatie en stimulering juist in het beroeps-onderwijs, waarin de leerlingen overwegend negatieve schoolervaringen achter de rug hebben, een bevestiging van hun 'schoolonbekwaamheid'. Een positieve stimulering zou bij deze leerlingen niet alleen tot positievere prestaties leiden maar wellicht ook het schoolengagement versterken.

Uit de multiple regressieanalyse blijken de ervaren sanctionering en het engagement van de leerling belangrijke factoren te zijn voor het stellen van probleemgedrag ; deze factoren zijn ook belangrijk voor het hebben van justitiële contacten.

Zowel de ervaren sanctionering als het schoolengagement van de leerling hangen vrij sterk samen met de houding van de leerkracht. De individuele verwerking van het schooloptreden blijkt dus belangrijk. Dit bevestigt de actieve rol van het subject en meteen ook het niet-deterministisch karakter van het gehele proces.

De bevraging van de ouders bevestigde enerzijds het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces en verschafte anderzijds ook inzicht in de reproductie van het proces. Het hebben van negatieve ervaringen met de maatschappelijke instellingen houdt niet alleen verband met een meer kwetsbaar oplossingsgedrag, maar ook met een aantal opvattingen en houdingen waardoor hun kinderen kwetsbaarder zijn op de school. Ouders die zelf negatieve ervaringen hadden met de maatschappelijke instellingen volgen veel minder het schoolfunctioneren op van hun kinderen, hebben lagere aspiraties en verwachtingen voor hun kinderen en verwachten minder van het onderwijs in het algemeen (vinden de leerplichtverlenging geen goeie zaak en vinden een diploma niet belangrijk om een job te krijgen). Bij de maatschappelijk 'zeer' kwetsbare gezinnen zijn deze samenhangen het sterkst. De grotere toename van de schoolkwetsbaarheid bij kinderen uit zeer kwetsbare gezinnen wordt a.h.w. voorbereid in het gezin.

Leerlingen uit maatschappelijk zeer kwetsbare gezinnen worden minder positief bejegend in de school. Het groot percentage 'wegvallers' bij onze tweede meting laat vermoeden dat zij vlugger de school verlaten. Hun lagere scholing maakt hen de kwetsbaarste groep op de arbeidsmarkt.

5. Leerlingen met delinquente vrienden engageren zich minder t.a.v. de school en worden er ook meer gestraft. De leerkracht verwacht van hen dat zij nog veel contacten zullen hebben met politie en gerecht. Deze leerlingen storen ook meer de lessen en begaan meer delicten dan de leerlingen zonder delinquente vrienden (tabel 6).

Met het ouder worden hebben meer jongeren delinquente vrienden ; tegelijkertijd neemt de gehechtheid aan conventionele personen af. Wij mogen dus verwachten dat de invloed van de delinquente peer group groter wordt.

6. Wij pretendeerden een theoretisch model te ontwikkelen voor de verklaring van de persisterende en meer ernstige delinquentie (zie hoofdstuk 2). Maar kunnen wij op grond van ons onderzoeksmateriaal wel iets zeggen over deze delinquentie ?

Terecht kan men opmerken dat het persisterend karakter een langere follow up vraagt en dat de ernstige delinquentie buiten het onderzoek bleef. En toch menen wij dat onze bevindingen betekenis hebben voor deze vorm van delinquentie.

De ernstige delinquentie kon niet opgenomen worden gezien de leeftijd van de jongste respondenten. Wij bevroegen wel de frequentie van het delinquent gedrag.

In de literatuur is men het er over eens dat na een periode met vrij banale en in tijd gespreide delicten, rond de leeftijd van zestien jaar de frequentie van delinquent gedrag en het gebruik van geweld toeneemt (OSBORN en WEST, 1980 ; FAYOLLE, 1981 ; NORMANDEAU en LANCIAULT, 1983). Deze escalatie brengt steeds ernstigere delinquentie voort en verhoogt het risico op persisterende delinquentie. De frequentie blijkt dus een goede predictor te zijn voor de ernstige en persisterende delinquentie.

7. Ons empirisch materiaal ondersteunt grotendeels de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid.<sup>95</sup>

Dit heeft belangrijke consequenties voor de criminologische theorievorming en onderzoek.

Op puur theoretisch vlak betekent dit dat jeugddelinquentie dient verklaard te worden door een integratieve theorie waarin de verschillende verklaringsniveaus worden geïntegreerd. De ontwikkeling van 'bonds to society', stigmatisering, peer groupinvloeden en de keuze voor delinquent gedrag zijn niet los te zien van de macro-sociologische processen. De interactieprocessen in de school krijgen hun betekenis vanuit de maatschappelijke situering van de school en de leerling en zijn voor de leerling ook van belang voor zijn verdere contacten met andere maatschappelijke instellingen.

Het onderzoeksmateriaal ondersteunde duidelijk het belang van de culturele dimensie van het gezin.

<sup>95</sup> Bij de verwerking maakten wij gebruik van bi- en multivariate analyses. Deze leveren reeds een algemeen beeld, maar ook mogelijkheden voor verdere analyses. Het procesmatige van de maatschappelijke kwetsbaarheid, waaruit de drie basisstellingen logisch volgen, is eigenlijk toe aan een integrale benadering. Een geëigende methode hiertoe zou de padanalyse zijn (GADOUREK, 1972). De uitvoering hiervan wordt verder onderzocht en zal -indien bruikbaar- het voorwerp zijn van een latere publikatie.

De culturele dimensie bleek in het gehele kwetsbaarheidsproces belangrijker dan de structurele kenmerken.

Nu is het niet juist deze twee dimensies los te zien van elkaar. De geringe samenhangen die wij vinden tussen beide componenten komt wellicht op rekening van de homogeniteit van onze onderzoekspopulatie. Toch worden onze bevindingen en interpretatie geschraagd door de studie van GANZEBOOM, DE GRAAF en KALMIJN (1987). Zij stelden vast dat de uiteenlegging van de beroepspositie in een culturele en economische dimensie vruchtbaar bleek bij het voorspellen van verschillende facetten van leefstijl en levenskansen (p. 172).

8. Wil men het maatschappelijke kwetsbaarheidsproces doorbreken dan zal het van essentieel belang zijn dat de cultuur van de maatschappelijk zwakke bevolkingsgroep aanzien wordt als een cultuurvariant, en niet als een minderwaardige cultuur t.o.v. de dominante cultuur.

Gezien het grote belang van de school in het kwetsbaarheidsproces is het ook evident dat er vanuit het beleid, maatregelen uitgewerkt worden om deze cultuurappreciatie binnen de school te verwezenlijken. In de beleidsadviezen<sup>96</sup> die wij vanuit deze studie zullen formuleren zal dit het centrale aandachtspunt zijn.

---

<sup>96</sup> Deze beleidsadviezen zullen deel uitmaken van ons onderzoeksrapport aan de Minister van Onderwijs (voorzien : januari '88).

## BIBLIOGRAFIE

ALTHUSSER, A., Positions, Paris, Hachette, 1976.

BACHMAN, J., O'MALLEY, P. and JOHNSTON, J., Adolescence to adulthood. Change and stability in the lines of young men, Ann Arbor, Univ. of Michigan, Instit. sociol. research, 1978.

BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R., L'école capitaliste en France, Paris, Maspéro, 1971.

BECKER, H., Outsiders, New York, Free Press, 1963.

BECKER, W., MADSEN, C., ARNOLD, C. and THOMAS, D., The contingent use of teacher attention and praise in reducing classroom behavior problems, J. of spec. education, 1967, 1, 287-307.

BEM, D., Beliefs, attitudes and human affairs, Belmont, Brooks/Cole, 1970.

BERGER, P. en BERGER, B., Sociologie, Een biografische opzet, Baarn, Ambo, 1977.

BOUDON, R., L'inégalité des chances, Paris, Colin, 1974.

BOUVERNE-DE BIE, M., Over jeugdwerkloosheid, of : de gedwongen kwetsbaarheid van een generatie, Panopticon, 1984, 6, 477-494.

BOX, S., Deviance, reality and society, London, 1981.

BRAITHWAITE, J., The myth of social class and criminality reconsidered, Am. Sociol. Rev., 1981, 36-57.

BROPHY, J. and GOOD, T., Teacher-student relationship : Causes and consequences, New York, Holt & Rinehart, 1974.

BRUINSMA, G., De controletheorie van Travis HIRSCHI : toetsing van een causaal model, In : MOOR, G., e.a. (eds.), Grenzen van de jeugd, Nijmegen, Ars Aequi Libri, 1981, 57-77.

BRUINSMA, G. en KLOK, P.-J., Schoolsatisfactie en crimineel gedrag bij jongeren : een contextuele analyse, T. crim., 1985, 3, 152-165.

BRUSTEN, M. und HURRELMAN, K., Abweichendes Verhalten in der Schule, München, Juventa Verlag, 1974.

BUURMEIJER, F. en HERMANS, P., Een observatieinstrument voor interacties tussen docenten leerlingen, Kind en adolescent, 1982, 72-84.

CAPLAN, A., La théorie de régulation de Hirschi : l'énoncé formel et ses prolongements, Thèse de doctorat, Université de Montréal, Ecole de Criminologie, 1979.

CERNKOVICK, S., Evaluating two models of delinquency causation. Structural theory and control theory, Criminology, 1978, 3, 335-352.

CERNKOVICK, S., GIORDANO, P., A comparative analysis of male and female delinquency, The sociol. quarterly, 1979.

- CHASTAIN, M., Delinquency, the school experience and conceptions of self and opportunity, Ann Arbor, (Mich.), Univ. Microfilm, 1977.
- CLIFFORD, M. and WALSTER, E., Research note ; the effect of physical attractiveness on teacher expectations, Sociol. Educ., 1973, 248-258.
- CLOWARD, R. en OHLIN, L., Delinquency and opportunity, Glencoe, Free Press, 1961.
- COHEN, A., Delinquent boys, the culture of the gang, Glencoe, Free Press, 1958.
- COLE, S. and ZUCKERMAN, H., Inventory of empirical and theoretical studies of anomie, In : CLINARD, M., (eds.) Anomie and deviant behavior : A discussion and critique, Glencoe, 1964.
- COMMAILLE, J., Conférence introductive, In : CRIV (eds.), Problèmes de jeunesses et régulations sociales, Vaucresson, CRIV, 1985, (25-37).
- COMMAILLE, J., Statut des jeunesses et statut de la jeunesse. Essai de sociologie des régulations sociales appliquées à la jeunesse, in : I.S.S.P. (eds.) Jeunesses protégées, famille surveillées, Neuchâtel, Institut de sociologie et de science politique, 1986 (9-21).
- CUSSON, M., Délinquants pourquoi ?, Paris, Collin, 1981.
- DE COCK, G., BOUWEN, R., DE WITTE, K. en DE VISCH, J., Organisatieklimaat en -cultuur, theorie en praktische toepassing van de organisatieklimaat-index voor profit-organisaties (OKIPO) en de verkorte vorm (VOKIPO), Leuven, Acco, 1984.
- DE GRAEVE, M., Lesvoorbereiding en -evaluatie, Antwerpen, Standaard wet. uitg., 1975.
- DE VRIENDT, J., Kansarmoede of de nieuwe onderdrukking, T.S.W., 1980, 223-229.
- DE VRIES, G., Schoolcultuur als uitdaging en als opgave : over verzuim, delinquentie en de invloed van de school, Justitiële Verkenningen, 1987, 4, 64-84.
- DEWAELE, A., De onderwijssituatie van de verschillende sociale groepen in Vlaanderen, Leuven, Hoger Instituut voor de Arbeid, 1982.
- DEWAELE, A. en COSSEY, H., Gezin en opvoeding, Sociale klasseverschillen in gezinsrelaties en opvoedingsstijl, Leuven, Hoger Instituut voor de Arbeid, 1981.
- DIGNEFFE, F., Le rôle de l'école dans la prévention de la délinquance juvénile, In : DE TROY, C., TULKENS, F. et VAN DE KERCKHOVE, M., (eds.), Délinquance des jeunes, politiques et intervention, Bruxelles, Story-Scientia, 1986, (69-82).
- DIJKSTERHUIS, F., FERWERDA, H. en NIJBOER, J., Onderwijs en delinquentie. De voorronde van een longitudinaal onderzoek, Criminologisch Instituut, Groningen, 1987.
- DIJKSTERHUIS, F. en NIJBOER, J., LBO-onderwijs en delinquentie, Criminologisch Instituut, Groningen, 1986.

DOWNES, D., The delinquent solution : A study of subcultural theory, London, Routledge & Kegan P., 1966.

DURKHEIM, E., Education and sociology, New York, 1956.

ELCHARDUS, M., Een internationale beroepenclassificatie (I.B.K.) en een gestandaardiseerde internationale beroepenprestigeschaal (G.I.B.S.), Brussel, C.B.G.S., (Rapport 30), 1979, 91.

ELLIOTT, D., Delinquency, school attendance, and drop-out, Soc. problems, 1966, 307-314.

ELLIOTT, D., AGETON, S. and CANTER, R., An integrated theoretical perspective on delinquent behavior. J.Res. Crime and Delinq., 1979, 1, 3-27.

ELLIOTT, D. and AGETON, D., Reconciling race and class differences inself reported and official estimates of delinquency. Am. Soc. Rev., 1980, 95-110.

ELLIOTT, D. and VOSS, H., Delinquency and drop out, Toronto, London, Lexington, 1974.

EMPEY, L., American Delinquency, Homewood, Ill., Dorsey, 1978.

ERIKSON, K., Notes on the sociology of Deviance, In : BECKER, H. (eds.), The other side, perspective on deviance, New York, London, 1964.

EVE, R., A study of the efficacy and interactions of several theories for explaining rebelliousness among high school students, J. Crim. Law Criminol., 1978, 1, 115-125.

EYSENCK, H., The inequality of man, London, Temple Smith, 1973.

FARRINGTON, D., Truancy, delinquency, the home, and the school, In : HERSON, L., and BERG, I., (eds.), Out of school, Chichester, Wiley, 1980 (49-64).

FAYOLLE, B., Essai d'approche des mineurs multi-récidiviste, Ann. de Vaucresson, 1981, 111-172.

FERWERDA, H., Leerlingen van het lager beroepsonderwijs : maatschappelijk perspectief en hun reakties, Criminologisch Instituut, Groningen, 1986.

FREASE, D., Delinquency, social class and the school, Sociol. and Social Reserach, 1973, 57, 52-63.

FRIDAY, P. and HAGE, J., Youth Crime in postindustrial societies, Criminol., 1976, 3, 343-367.

GADOUREK, I., Sociologische onderzoekstechnieken, Deventer, 1972.

GANZEBOOM, H., DE GRAAF, P. en KALMIJN, M., De culturele en de economische dimensie van beroepsstatus, Mens en Maatschappij, 1987, 2, 153-175.



- GIBBS, J., Conceptions of deviant behavior : the old and the new, Pacific sociological review, 1969, 9-14.
- GOFFMAN, E., Asylums, New York, Doubleday Anchor, 1961.
- GOFFMAN, E., Stigma : gedachten over leven met een geschonden identiteit, Deventer, Van Loghum Slaterus, 1971.
- GOLD, M., Status forces in Delinquent Boys, Ann Arbor, Univ. of Mich., Justice and Social Research, 1965.
- GOLD, M., Scholastic experience, self-esteem and delinquent behavior : a theory for alternative schools, Crime delinq., 1978, 3, 290-308.
- GOLD, M., REIMER, D., Changing patterns of delinquent behavior among americans 13 through 16 years old, Crime and delinquency literature, 1975.
- HAGAN, J., SIMPSON, J. and GILLIS, A., The sexual stratification of social control, Brit. J. of sociol., 1979.
- HARTNAGEL, T. and TANNER, J., Class, schooling and delinquency : a further examination, Can. J. of Crim., 1982, 2, 155-172.
- HAUBER, A., TOORNVLIET, L. en WILLEMSE, H., Spijbelen en criminaliteit, Delikt en delinkwent, 1986, 6, 585-592.
- HAUSMAN, P., Régulation sociale du comportement délinquant, Thèse de doctorat, Université de Liège, Ecole de Criminologie, 1984.
- HINDELANG, M., Age, sex, and the versatility of delinquent involvements, Soc. problems, 1971.
- HINDELANG, M., Causes of delinquency : a partial replication and extension, Social problems, 1973, 471-487.
- HINDELANG, M., HIRSCHI, T., WEIS, J., Correlates of delinquency : the illusion of discrepancy between self-report and official measures, Am. soc. rev., 1979, 6, 995-1014.
- HIRSCHI, T., Causes of delinquency, Univ. of Calif. Press, 1969.
- HIRSCHI, T. and HINDELANG, M., Intelligence and delinquency. A revisionist review, Am. Sociol. Rev., 1977, 571-587.
- HOEFNAGELS, G., Beloning, anti-beloning en sociale klasse, T. Crim., 1982, 2, 76-79.
- HOEL, P. and JESSEN, R., Basic statistics for business and economics, New York, Wiley & Son, 1971.
- HUBEAU, B., Welzijnswerk en woonproblematiek, Grensconflict of integratie ?, Panopticon, 1987, 2, 141-156.
- HUYBRECHTS, I., Mobiliteit en schoolkwetsbaarheid. Een contextuele analyse van de kwaliteitsproblematiek in een technische en beroepsschool, licentiaatsverhandeling criminologie, K.U.Leuven, 1986.

HYAZI, M., Délinquance juvénile et réalisation de soi, Paris, Masson, 1966.

JOHNSON, R., Juvenile delinquency and its origins, Cambridge, Cambridge University Press, 1979.

JONGMAN, R., (Jeugd)criminaliteit als verzet tegen de ongelijkheid, In : Grenzen van de jeugd, Achtergronden van Jeugdcriminaliteit, Nijmegen, Ars Aequi Libri, 1981, 45-56.

JONGMAN, R., Criminaliteit als gevolg van de uitstoting uit het arbeidsproces, T. Crim., 1982, 1, 3-20.

JONGMAN, R., Beloning en sociale klasse, Een reactie op Hoefnagels' kritiek, T. Crim., 1982, 2, 80-84.

JUNGER-TAS, J., Kenmerken en sociale integratie van jeugddelinkwenten, Brussel, S.C.J.M., 1972.

JUNGER-TAS, J., Verklaringen van delinkwent gedrag : mythes en werkelijkheid, Bijdrage aan het congres 'Grenzen van de Jeugd' van de Nederlandse Vereniging voor Kriminologie op 22 en 23 mei 1981, 45 p.

JUNGER-TAS, J., Jeugddelinquentie, Achtergronden en justitiële reactie, Den Haag, Staatsuitgeverij (W.O.D.C., rapport 42), 1983.

JUNGER-TAS, J., Enkele gegevens over de jeugdcriminaliteit in Nederland, Justitiële Verkenningen, 1987, 4, 34-40.

JUNGER-TAS, J., School en criminaliteit, Justitiële Verkenningen, 1987; 4, 7-33.

KEDDIE, N., Classroom knowledge, In : YOUNG, M., (eds.), Knowledge and control, New directions in the sociology of education, London, 1971.

KELLY, D., Teaching audits impact upon self-esteem : a neglected dimension, Education, 1975, 1, 2-9.

KITSUSE, J., Societal reaction to deviant behavior : Problems of theory and method, Social problems, 247-256.

KOHLBERG, L., Stage and sequence : the cognitive-developmental approach to socialization, In : GOSLIN, D., Handbook of socialization, Theory and research, Chicago, Rand McNelly, 1969 (347-480).

KORNHAUSER, R., Social sources of delinquency, Univ. of Chicago Press, 1978.

KRAPPMANN, L., Die Entstehung der Lernfähigkeit im Interaktionssystem der Familie und ihre Förderung in der Schule, In : HALBFAS, H., MAURER, F., und POPP, Q., Entwicklung der Lernfähigkeit, Stuttgart, 1972.

KVARACEUS, W., Juvenile delinquency and the school, New York, Jonkers on Houdson, 1945.

LAFAILLE, R., Sociale problemen en afwijkend gedrag, 's Gravenhage, Vuga, 1978.

LANDY, D., and SIGALL, H., Beauty is talent, task evaluation as a function of the performers physical attractiveness, J. Pers. Soc. Psychol., 1974, 299-305.

LEBLANC, M., La délinquance à l'adolescence : de la délinquance cachée à la délinquance apparente, Ann. Vaucresson, 1976-77, 15-52.

LEBLANC, M., La délinquance juvénile : son développement en regard du développement psycho-social durant l'adolescence, Ann. Vaucresson, 1978, 11-54.

LEBLANC, M., L'école : mécanisme amplificateur de la délinquance des adolescents, In : CRESPO, M., LESSARD, C., Education en milieu urbain, Montréal, P.U.M., 1984.

LEBLANC, M. et BIRON, L., Vers une théorie intégrative de la régulation de la conduite délinquante des garçons, Univ. Montréal, CRIJ, Recherche Structure et dynamique du comportement délinquant, Volume IV, 1980.

LEBLANC, M., BIRON, L. et PRONOVOST, L., Psycho-social development and delinquency evolution, University of Montréal, 1979.

LEMERT, E., Social pathology, New York, Mc Graw-Hill, 1951.

LEMERT, E., Human Deviance, Social Problems and Social Control, New York, Prentice Hall, 1967.

LOESEL, F., Prozesse der Stigmatisierung in der Schule, In : BRUSTEN, M., e.a., Stigmatisierung, Neuwied, Luchterhand, 1975, 8-32.

MATTHIJSSSEN, M., Klasse-onderwijs, sociologie van het onderwijs, Deventer, Van Loghum Slaterus, 1972.

MATZA, D., Subterranean traditions of youth, The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 1961, 102-118. (Vertaling in Jeugd en Samenleving, 1986, 8/9, 483-507).

MAUS, A. and ENDRESEN, J., Miscuse of computer-generated results, Med. & Biol. eng. & comput., 1979, 126-129.

McKISSACK, I., The peak age for property crimes, Brit. J. of Crim., 1967, 184-194.

McKISSACK, I., Property offending and the school leaving age, Int. J. Criminol. and Penol., 1973, 1, 353-362.

MEAD, G., Mind, Self and Society, Chicago, Univ. Press, 1934.

MENARD, S. and MORSE, B., A structuralist critique of the I.Q.-delinquency hypothesis : Theory and Evidence, Am. J. of Soc., 1984, 6, 1347-1378.

MERTON, R., Social structure and anomie. Amer. Sociol. review, 1938, 3, 672-682.

MEIJNEN, G., Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1977.

MEYNEN, G., Schoolloopbanen in het lager onderwijs, Groningen, Sociologisch Instituut, 1982.

MILLER, R., BRICKMAN, Ph. and BOLEN, O., Attribution versus persuasion as a mean of modifying behavior, J. Pers. Soc. Psychol., 1975, 3, 430-441.

MILLER, W., Lower class culture as a generating milieu of gang delinquency, J. of Social Issues, 1958, 3, 5-19.

MOERINGS, M. en VAN DE BUNT, H., Etiketten plakken. In : KELK, C., MOERINGS, M. e.a. (red.), Recht, macht en manipulatie, Utrecht/Antwerpen, Het Spectrum, 1976, 155-188.

MOFFITT, T., e.a. Socio-economic status, I.Q. and delinquency, J. of Abnormal Psychology, 1981, 2, 152-156.

MOOS, R., Le climat social dans l'institution, (Questionnaire).

MORASH, M., Establishment of a juvenile police record : the influence of individuals and peer group characteristics. Criminol., 1984, 1, 97-111.

MUKHERJEE, S., A typological study of schoolstatus and delinquency, Ann Arbor (Mich.), Univ. Microfilm, 1971.

NIE, N., HULL, C., JENKINS, J., STEINBRENNER, K., BENT, D., S.P.S.S.-statistical package for the social sciences, New York, St. Louis, McGraw-Hill, 1975.

NIJBOER, J. en DIJKSTERHUIS, F., Onderwijs & delinquentie : de relatie tussen het functioneren op school en delinquentie, Criminologisch Instituut, Groningen, 1983.

NOBLIT, G., The adolescent experience and delinquency : school versus subcultural effects, Youth and society, 1976, 1, 27-44.

NORMANDEAU, A., et LANCIAULT, R., Le carrière du voleur, Can. J. of crim., 1983, 33-46.

NYE, F., Family relationships and delinquent behavior, New York, Wiley, 1958.

OSAER, L., Het type I : principes, toepassingen en voorlopige evaluatie, Impuls, 1980, 5, 179-191.

OSBORN, S. and WEST, D., The effectiveness of various predictors of criminal careers, J. of Adol., 1978, 1, 101-117.

PEYRE, V., Jeunesse marginale : jeunesse en danger, jeunesse dangereuse, In : PERROT, M., et PERCHERON, A. (eds.), Les jeunes et les autres, Vauresson, CRIV, 1986, vol. 2 (77-83).

PHILLIPS, J., The creation of deviant behaviour in high schools : an examination of Cohen's general theory of subculture, Ann Arbor (Mich.), Univ. Microfilms, 1974.

PHILLIPS, J. and KELLY, D., School failure and delinquency : which causes which ?, Criminol., 1979, 2, 194-207.

- POLK, K., Schools and the delinquency experience, Crim. just. and behav., 1975, 4, 315-339.
- Projekt Kansarme Jeugd - Vlaanderen, Knelpunt, een zwartboek van over en voor jeugdwerkingen met maatschappelijk achtergestelde kinderen en jongeren, Antwerpen, 1986.
- PRONOVOST, L. et LEBLANC, M., Transition statutaire et délinquance, Can. J. of Crim., 1980, 3, 288-297.
- PROVOOST, F., Kansarmoede, Welzijnsgids, Noden I.A.3.1., mei 1980, 1-13.
- QUELOZ, N., La réaction institutionnelle à la délinquance juvénile, Neuchâtel, EDES, 1986a.
- QUELOZ, Classes sociales et populations-cibles : Interrogation sur les fonctions du contrôle social, In : ISSP (eds.) Jeunes protégées, famille surveillées, Neuchâtel, Institut de sociologie et de science politique, 1986b (145-153).
- RECKLESS, W. and DINITZ, S., Pioneering with self-concept, a vulnerability factor in delinquency. J. Crimin. Law Criminol. and Pol. Sci., 1967, 515-523.
- REISS, A., Delinquency as the failure of personel and social controls, Am. Soc. Rev., 1951, 2, 1966-207.
- RENDERS, R., De maatschappelijke konstruktie van debiliteit, Leuven, Licentiaatsverhandeling criminologie, 1981.
- ROSENBERG, M., The logic of survey analysis, New York, Basic Books, 1968.
- ROSENTHAL, R. and JACOBSON, L., Pygmalion in the classroom, New York, Holt, 1968.
- RUTTER, M. and GILLER, H., Juvenile delinquency. Trends and perspectives, Harmondsworth, Penguin, 1983.
- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J. and SMITH, A., Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children, London, Open Books, 1979.
- SCHEFF, T., The labelling theory of mental illness, Am. Soc. Rev., 1974, 3, 444-452.
- SCHUR, E., Labeling deviant behavior, New York, Harper, 1971.
- SELLIN, T., Culture conflict and crime, Soc. sci. Res. Council Bull. 41, 1938.
- SELVIN, H., A critique of tests of significance in survey research, Am. soc. rev., 1957, 5, 519-527.
- SHOEMAKER, D., Theories of delinquency, New York, Oxford Univ. Press, 1984.

- SMITH, D., VISSER, C., Sex and involvement in deviance/crime, Am. soc. rev., 1980, 4.
- SNIJDERS, G., Ecole, classe et lutte des classes, Paris, P.U.F., 1976.
- SUTHERLAND, D., Principles of criminology, New York, Lippincot, 1939.
- SYKES, G. and MATZA, D., Techniques of Neutralization : A Theory of Delinquency, Am. Soc. Rev., 1957, 664-670.
- TAYLOR, I., WALTON, D. and YOUNG, J., The new criminology, London, Routledge, 1973.
- THORNBERRY, T., MOORE, M. and CHRISTENSON, R., The effect of dropping out of high school on subsequent criminal behaviour, Criminology, 1985, 1, 3-18.
- TITTLE, C., VILLEMEZ, W. and SMITH, D., The myth of social class and criminality : an empirical assessment of the empirical evidence, Am. Soc. Rev., 1978, 643-656.
- TOBY, J., Social disorganisation and stake in conformity, J. of Criminal Law, Criminology and Police Sci., 1957, 12-17.
- VANDERSTRAETEN, A., Welvaart en kansarmoede, Leuven, Kritak, 1980.
- VAN DOORN, J. en LAMMERS, C., Moderne sociologie, Systematiek en analyse, Antwerpen/Utrecht, Aula, 1967.
- VAN HECK, F., Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid, Meppel, 1968.
- VAN HOOFF, J., Symbolisch interaktionisme, Mens en maatschappij, 1973, 4, 328-373.
- VAN KEMENADE, J., (eds.), Onderwijs : bestel en beleid, Groningen, 1981.
- VAN KEMENADE, J., Onderwijs en sociale ongelijkheid, Sociologische Gids, 1970, 465-479.
- VAN OUIRIVE, L., Interactionisme et néo-marxisme, Une analyse critique, Déviance et Société, 1977, 3, 253-289.
- VERBRUGGHE, A. en COSSEY, H., Arbeiders-cultuur, Literatuurstudie in opdracht van Centravoc, Leuven, Hoger Instituut voor de Arbeid, 1977.
- VERCRUYSSSE, E., Het ontwerpen van een sociologisch onderzoek, Assen, Van Gorcum, 1966.
- VETTENBURG, N., Gevangenis voor zware jeugddelinquenten ? Verslagbrochure, Studiedag jongeren in de gevangenis, Leuven, 1986, (100-114).
- VETTENBURG, N. en WALGRAVE, L., School en stereotypen over misdrijven, K.U.Leuven, Onderzoeksgroep jeugdcriminologie, 1981.
- VETTENBURG, N. en WALGRAVE, L., Jongman heeft maar gedeeltelijk gelijk met zijn ongelijkheidsonderzoek, T. Crim., 1982, 2, 93-99.

VETTENBURG, N. et WALGRAVE, L., Des jeunes en marge du marché de l'emploi et au centre de l'attention judiciaire, Document présenté au IX<sup>e</sup> Congrès Int. de Criminologie, Wien, sept. 1983, 34 p.

VETTENBURG, N., WALGRAVE, L. en VAN KERCKVOORDE, J., Jonge werklozen : afglijdend naar delinquentie ? Onderzoek naar de mate en de aard van het verband tussen jeugdwerkloosheid en delinquentie, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1983.

VETTENBURG, N., WALGRAVE, L. en VAN KERCKVOORDE, J., Jeugdwerkloosheid, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid, Antwerpen-Arnhem, Kluwer-Gouda Quint,, 1984.

WALGRAVE, L., De bescherming voorbij, Ontwerp voor een emanciperende jeugdkriminologie, Antwerpen, Kluwer, 1980a.

WALGRAVE, L., Prévention de la délinquance juvénile : le rôle de l'école dans une société en évolution, Strasbourg, 14<sup>e</sup> Conférence de recherche criminologique van de Raad van Europa, 1980b, 37 p.

WALGRAVE, L., Considérations sur la réorientation de la psychologie dans la criminologie, Déviance et Société, 1980c, 4, 305-330.

WALGRAVE, L., La vulnérabilité sociétale : une tentative théorique pour comprendre la délinquance grave et persistante de certains jeunes, in : C. DE TROY, F. TULKENS et VAN DE KERCKHOVE, M. (eds.), Délinquance des jeunes, politiques et interventions, Bruxelles, Story-Scientia, 1986, 41-64.

WALGRAVE, L., Maatschappelijke kwetsbaarheid, maatschappelijke achterstelling, onderdrukking, Toespraak op studiedag 10/4/87, Uit de marge, 1987, 1, 4-6.

WALGRAVE, L. et VETTENBURG, N., Délinquance grave, vulnérabilité sociétale et les institutions sociales, In : Délinquances des jeunes, questions politiques et problèmes de recherche, Actes des Cinquièmes Journées Internationales, Vaucresson, mai 1985, CRIV, vol. 2, 1985, 39-55.

WESSELINGH, A. (eds.), School en ongelijkheid. Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij, Nijmegen, Link, 1979.

WIATROWSKI, M., GRISWOLD, D. and ROBERTS, M., Social control theory and delinquency, Am. Soc. Rev., 1981, 525-541.

WIELEMANS, W., Opvoeding en onderwijs onder maatschappelijke druk, Leuven, Acco, 1984.

WOLFGANG, M., FIGLIO, R. and SELLIN, Th., Delinquency in a birth cohort, Chicago, University of Chicago Press, 1972.

## BIJLAGEN



TABEL 1. Probleemgedrag van de jongere per studiejaar. Percentages.

| Ind.nr. | Kenmerk                                 | 1 B.O.    | 3 B.O. | 4 B.O.   | Totaal |
|---------|---|-----------|--------|----------|--------|
| 27      | <u>Alcoholgebruik</u>                   |           |        |          |        |
|         | 1. geen                                 | 62.9      | 33.5   | 26.7     | 35.2   |
|         | 2. wel (5 pintjes en meer)              | 37.1      | 66.5   | 73.3     | 64.8   |
|         |   | 100.0     | 100.0  | 100.0    | 100.0  |
|         |   | (N = 1451 |        | v = .26) |        |
| 28      | <u>Delinquent gedrag (laatste jaar)</u> |           |        |          |        |
|         | - Cinema/dancing bezoek                 |           |        |          |        |
|         | 1. nooit                                | 74.2      | 51.5   | 57.1     | 57.7   |
|         | 2. eenmaal                              | 5.6       | 7.0    | 4.2      | 5.5    |
|         | 3. meermaals                            | 20.2      | 41.5   | 38.7     | 36.8   |
|         |   | 100.0     | 100.0  | 100.0    | 100.0  |
|         |   | (N = 1520 |        | v = .12) |        |
|         | - Vernielingen                          |           |        |          |        |
|         | 1. nooit                                | 88.7      | 88.3   | 91.8     | 90.0   |
|         | 2. eenmaal                              | 2.9       | 3.7    | 2.4      | 3.0    |
|         | 3. meermaals                            | 8.4       | 8.0    | 5.8      | 7.0    |
|         |   | 100.0     | 100.0  | 100.0    | 100.0  |
|         |   | (N = 1563 |        | v = .04) |        |
|         | - Vechten                               |           |        |          |        |
|         | 1. nooit                                | 84.9      | 82.1   | 84.4     | 83.6   |
|         | 2. eenmaal                              | 6.9       | 7.9    | 7.9      | 7.8    |
|         | 3. meermaals                            | 8.2       | 10.0   | 7.6      | 8.6    |
|         |   | 100.0     | 100.0  | 100.0    | 100.0  |
|         |   | (N = 1597 |        | v = .03) |        |
|         | - Weglopen                              |           |        |          |        |
|         | 1. nooit                                | 93.4      | 88.0   | 89.4     | 89.4   |
|         | 2. eenmaal                              | 2.1       | 6.7    | 4.5      | 5.0    |
|         | 3. meermaals                            | 4.6       | 5.3    | 6.2      | 5.6    |
|         |   | 100.0     | 100.0  | 100.0    | 100.0  |
|         |   | (N = 1596 |        | v = .06) |        |
|         | - Dronken sturen                        |           |        |          |        |
|         | 1. nooit                                | 92.9      | 80.5   | 77.0     | 80.9   |
|         | 2. eenmaal                              | 3.3       | 4.7    | 4.9      | 4.6    |
|         | 3. meermaals                            | 3.8       | 14.9   | 18.0     | 14.6   |
|         |   | 100.0     | 100.0  | 100.0    | 100.0  |
|         |   | (N = 1525 |        | v = .10) |        |
|         | - Diefstal thuis                        |           |        |          |        |
|         | 1. nooit                                | 93.4      | 91.0   | 92.1     | 91.9   |
|         | 2. eenmaal                              | 1.6       | 1.7    | 2.2      | 2.0    |
|         | 3. meermaals                            | 4.9       | 7.3    | 5.6      | 6.2    |
|         |   | 100.0     | 100.0  | 100.0    | 100.0  |
|         |   | (N = 1588 |        | v = .03) |        |

|    |   |            |       |          |       |
|----|---|------------|-------|----------|-------|
|    | - Diefstal  |            |       |          |       |
|    | 1. nooit  | 96.7       | 94.9  | 96.0     | 95.7  |
|    | 2. eenmaal  | 0.4        | 1.4   | 1.0      | 1.1   |
|    | 3. meermaals  | 2.9        | 3.6   | 3.0      | 3.2   |
|    |   | 100.0      | 100.0 | 100.0    | 100.0 |
|    |   | (N = 1583  |       | v = .03) |       |
|    | - Joy-riding  |            |       |          |       |
|    | 1. nooit  | 94.8       | 92.4  | 93.8     | 93.4  |
|    | 2. eenmaal  | 2.8        | 3.3   | 3.4      | 3.3   |
|    | 3. meermaals  | 2.4        | 4.3   | 2.8      | 3.3   |
|    |   | 100.0      | 100.0 | 100.0    | 100.0 |
|    |   | (N = 1594  |       | v = .03) |       |
|    | - Autodiefstal  |            |       |          |       |
|    | 1. nooit  | 99.2       | 98.7  | 98.2     | 98.6  |
|    | 2. eenmaal  | 0.8        | 0.8   | 1.1      | 0.9   |
|    | 3. meermaals  | -          | 0.5   | 0.7      | 0.5   |
|    |   | 100.0      | 100.0 | 100.0    | 100.0 |
|    |   | (N = 1588) |       |          |       |
| 29 | <u>Opzett. lesgestoord dit schooljaar?</u>                |            |       |          |       |
|    | 1. nooit  | 58.7       | 49.3  | 49.8     | 51.0  |
|    | 2. eenmaal  | 24.2       | 19.3  | 16.4     | 18.8  |
|    | 3. meermaals  | 17.0       | 31.4  | 33.8     | 30.2  |
|    |   | 100.0      | 100.0 | 100.0    | 100.0 |
|    |   | (N = 1660  |       | v = .09) |       |
| 30 | <u>Gespijbeld dit schooljaar ?</u>                        |            |       |          |       |
|    | 1. nooit  | 90.4       | 79.4  | 73.5     | 78.5  |
|    | 2. eenmaal  | 3.8        | 7.6   | 9.2      | 7.7   |
|    | 3. meermaals  | 5.8        | 13.0  | 17.4     | 13.8  |
|    |   | 100.0      | 100.0 | 100.0    | 100.0 |
|    |   | (N = 1662  |       | v = .10) |       |
| 31 | <u>Delinquent gedrag in de school</u><br>(dit schooljaar) |            |       |          |       |
|    | - Vernielen   |            |       |          |       |
|    | 1. nooit  | 90.8       | 84.9  | 85.7     | 86.2  |
|    | 2. eenmaal  | 6.1        | 10.0  | 8.0      | 8.5   |
|    | 3. meermaals  | 3.1        | 5.1   | 6.4      | 5.3   |
|    |   | 100.0      | 100.0 | 100.0    | 100.0 |
|    |   | (N = 1649  |       | v = .05) |       |
|    | - Vechten   |            |       |          |       |
|    | 1. nooit  | 76.3       | 87.1  | 88.4     | 86.0  |
|    | 2. eenmaal  | 17.9       | 10.2  | 9.6      | 11.1  |
|    | 3. meermaals  | 5.7        | 2.7   | 2.0      | 2.9   |
|    |   | 100.0      | 100.0 | 100.0    | 100.0 |
|    |   | (N = 1664  |       | v = .09) |       |
|    | - Diefstal  |            |       |          |       |
|    | 1. nooit  | 95.4       | 93.7  | 93.3     | 93.8  |
|    | 2. eenmaal  | 2.7        | 4.1   | 5.1      | 4.3   |
|    | 3. meermaals  | 1.9        | 2.3   | 1.6      | 1.9   |
|    |   | 100.0      | 100.0 | 100.0    | 100.0 |
|    |   | (N = 1669  |       | v = .03) |       |

|    |                               |           |       |          |       |
|----|-------------------------------|-----------|-------|----------|-------|
| 32 | <u>Delinquente vrienden ?</u> |           |       |          |       |
|    | 1. ja                         | 54.0      | 63.5  | 68.0     | 64.3  |
|    | 2. neen                       | 46.0      | 36.5  | 32.0     | 35.7  |
|    |                               | 100.0     | 100.0 | 100.0    | 100.0 |
|    |                               | (N = 1399 |       | v = .10) |       |

TABEL 2 . Schoolervaring van de jongere per studiejaar. Percentages.

| Ind.nr. | Kenmerk   | 1 B.O.    | 3 B.O. | 4 B.O.   | Totaal |
|---------|---|-----------|--------|----------|--------|
| 7       | <u>Gehechtheid aan leerkrachten</u>                   |           |        |          |        |
|         | - Vertrouwen hebben in leerkracht ?                   |           |        |          |        |
|         | 1. ja   | 48.5      | 37.4   | 28.6     | 35.3   |
|         | 2. neen   | 51.5      | 62.6   | 71.4     | 64.7   |
|         |   | 100.0     | 100.0  | 100.0    | 100.0  |
|         |   | (N = 1659 |        | v = .15) |        |
|         | - Willen gelijken op leerkracht ?                     |           |        |          |        |
|         | 1. ja   | 18.3      | 11.8   | 6.8      | 10.6   |
|         | 2. neen   | 81.7      | 88.2   | 93.2     | 89.4   |
|         |   | 100.0     | 100.0  | 100.0    | 100.0  |
|         |   | (N = 1648 |        | v = .13) |        |
|         | - Mening v. leerkr. belangr. vinden?                  |           |        |          |        |
| 9       | 1. ja   | 76.7      | 68.7   | 58.5     | 65.4   |
|         | 2. neen   | 23.3      | 31.3   | 41.5     | 34.6   |
|         |   | 100.0     | 100.0  | 100.0    | 100.0  |
|         |   | (N = 1637 |        | v = .14) |        |
|         | <u>Engagement t.a.v. school</u>                       |           |        |          |        |
|         | - Graag naar school gaan ?                            |           |        |          |        |
|         | 1. ja   | 67.0      | 52.3   | 55.2     | 55.9   |
|         | 2. neen   | 33.0      | 47.7   | 44.8     | 44.1   |
|         |   | 100.0     | 100.0  | 100.0    | 100.0  |
|         |   | (N = 1650 |        | v = .10) |        |
|         | - Goede uitslagen belangrijk ?                        |           |        |          |        |
|         | 1. ja   | 97.7      | 96.2   | 95.8     | 96.3   |
| 13      | 2. neen   | 2.3       | 3.8    | 4.2      | 3.7    |
|         |   | 100.0     | 100.0  | 100.0    | 100.0  |
|         |   | (N = 1664 |        | v = .03) |        |
|         | - Hoeveel tijd per dag aan huiswerk?                  |           |        |          |        |
|         | 1. meer dan 1 uur                                     | 49.2      | 41.2   | 45.1     | 44.2   |
|         | 2. 1 uur of minder                                    | 50.8      | 58.8   | 54.9     | 55.8   |
|         |   | 100.0     | 100.0  | 100.0    | 100.0  |
|         |   | (N = 1652 |        | v = .06) |        |
|         | <u>Sanctionering in de school</u><br>(dit schooljaar) |           |        |          |        |
|         | - Uit de klas gestuurd ?                              |           |        |          |        |
|         | 1. nooit  | 75.0      | 68.9   | 70.0     | 70.4   |
|         | 2. één keer   | 12.9      | 16.7   | 17.9     | 16.6   |
|         | 3. meermaals  | 12.1      | 14.4   | 12.1     | 13.0   |
|         |   | 100.0     | 100.0  | 100.0    | 100.0  |
|         |   | (N = 1674 |        | v = .04) |        |
|         | - Uit de school gestuurd ?                            |           |        |          |        |
|         | 1. ja   | 6.1       | 6.3    | 6.6      | 6.4    |
|         | 2. neen   | 93.9      | 93.7   | 93.4     | 93.6   |
|         |   | 100.0     | 100.0  | 100.0    | 100.0  |
|         |   | (N = 1662 |        | v = .01) |        |

16

- Anders gestraft in de school ?

1. nooit
2. soms
3. dikwijls

|           |       |          |       |
|-----------|-------|----------|-------|
| 45.0      | 37.2  | 40.8     | 40.0  |
| 49.2      | 53.8  | 54.5     | 53.4  |
| 5.8       | 9.1   | 4.7      | 6.6   |
| 100.0     | 100.0 | 100.0    | 100.0 |
| (N = 1650 |       | v = .07) |       |

Formele schoolstatus

- Gedubbeld in lager onderwijs ?

1. ja
2. neen

|           |       |          |       |
|-----------|-------|----------|-------|
| 62.6      | 34.5  | 39.8     | 41.3  |
| 37.4      | 65.5  | 60.2     | 58.7  |
| 100.0     | 100.0 | 100.0    | 100.0 |
| (N = 1672 |       | v = .19) |       |

- Gedubbeld in middelbaar onderwijs?

1. ja
2. neen

|           |       |          |       |
|-----------|-------|----------|-------|
| 1.6       | 37.3  | 39.5     | 32.8  |
| 98.4      | 62.7  | 60.5     | 67.2  |
| 100.0     | 100.0 | 100.0    | 100.0 |
| (N = 1669 |       | v = .28) |       |

- Veranderd van richting tijdens middelbaar onderwijs ?

1. ja
2. neen

|           |       |          |       |
|-----------|-------|----------|-------|
| 7.6       | 43.3  | 43.9     | 38.2  |
| 92.4      | 56.7  | 56.1     | 61.8  |
| 100.0     | 100.0 | 100.0    | 100.0 |
| (N = 1642 |       | v = .27) |       |

- Aard van wijziging ?

1. niet uitdrukkel. degraderend
2. degraderend

|          |       |          |       |
|----------|-------|----------|-------|
| 15.4     | 33.5  | 35.7     | 34.3  |
| 84.6     | 66.5  | 64.3     | 65.7  |
| 100.0    | 100.0 | 100.0    | 100.0 |
| (N = 575 |       | v = .06) |       |

- Gewisseld van school ?

1. ja
2. neen

|           |       |          |       |
|-----------|-------|----------|-------|
| 17.6      | 64.9  | 71.6     | 60.4  |
| 82.4      | 35.1  | 28.4     | 39.6  |
| 100.0     | 100.0 | 100.0    | 100.0 |
| (N = 1658 |       | v = .38) |       |

17

Schoolbejegening

- Zijn leerkr. strenger tegen jou ?

1. ja/soms
2. neen

|           |       |          |       |
|-----------|-------|----------|-------|
| 29.1      | 30.2  | 31.4     | 30.6  |
| 70.9      | 69.8  | 68.6     | 69.4  |
| 100.0     | 100.0 | 100.0    | 100.0 |
| (N = 1668 |       | v = .02) |       |

- Helpen leerkrachten anderen meer ?

1. ja
2. neen

|           |       |          |       |
|-----------|-------|----------|-------|
| 26.7      | 30.5  | 35.1     | 31.9  |
| 73.3      | 69.5  | 64.9     | 68.1  |
| 100.0     | 100.0 | 100.0    | 100.0 |
| (N = 1659 |       | v = .07) |       |

- Zijn leerkrachten geïnteresseerd in wat je doet ?

1. ja
2. neen

|           |       |          |       |
|-----------|-------|----------|-------|
| 61.3      | 47.6  | 38.7     | 45.7  |
| 38.7      | 52.4  | 61.3     | 54.3  |
| 100.0     | 100.0 | 100.0    | 100.0 |
| (N = 1625 |       | v = .16) |       |

Bijlage 1

TABEL 3. Beschrijving van de maatschappelijke kwetsbaarheid uit leerlingen- en leerkrachteninformatie per studiejaar

| Nr.<br>Indicator | Kenmerk   | Gemiddelde kwetsbaarheid |     |                      |     |                      |     | Eta/p | N    |
|------------------|---|--------------------------|-----|----------------------|-----|----------------------|-----|-------|------|
|                  |   | 1e B.O.<br>$\bar{X}$     | SD  | 3e B.O.<br>$\bar{X}$ | SD  | 4e B.O.<br>$\bar{X}$ | SD  |       |      |
|                  | <b><u>GEZIN</u></b>                                     |                          |     |                      |     |                      |     |       |      |
| 1                | Beroepsniveau   | 1.62                     | .49 | 1.56                 | .50 | 1.55                 | .50 | .07   | 1574 |
| 2                | Een der ouders heeft werk                               | 1.14                     | .34 | 1.15                 | .36 | 1.17                 | .37 | .03   | 1667 |
| 3                | Waardenoriëntatie                                       | 1.25                     | .30 | 1.28                 | .32 | 1.31                 | .33 | .07   | 1672 |
|                  | - Werkbetrokkenheid                                     | 1.08                     | .28 | 1.06                 | .23 | 1.07                 | .25 | .04   | 1464 |
|                  | - Waarden geïnternaliseerd                              | 1.39                     | .49 | 1.47                 | .50 | 1.50                 | .50 | .08   | 1643 |
| 4                | Onderwijsoriëntatie                                     | 1.08                     | .16 | 1.11                 | .22 | 1.13                 | .23 | .07   | 1675 |
|                  | - interesse voor schoolgebeuren                         | 1.10                     | .30 | 1.17                 | .37 | 1.17                 | .38 | .08   | 1665 |
|                  | - positieve stimulering                                 | 1.03                     | .18 | 1.06                 | .23 | 1.08                 | .27 | .07   | 1661 |
|                  | - schoolcontacten                                       | 1.11                     | .31 | 1.12                 | .32 | 1.13                 | .34 | .03   | 1635 |
| 5                | Aspiraties voor kinderen                                | 1.09                     | .29 | 1.15                 | .36 | 1.16                 | .37 | .07   | 1636 |
|                  | <b><u>JONGERE</u></b>                                   |                          |     |                      |     |                      |     |       |      |
| 6                | Gehechtheid aan ouders                                  | 1.22                     | .23 | 1.29                 | .26 | 1.33                 | .27 | .13   | 1681 |
|                  | - vrouwen in ouders                                     | 1.14                     | .34 | 1.11                 | .31 | 1.11                 | .32 | .03   | 1670 |
|                  | - willen gelijken op vader                              | 1.35                     | .48 | 1.50                 | .50 | 1.57                 | .50 | .15   | 1599 |
|                  | - willen gelijken op moeder                             | 1.34                     | .47 | 1.41                 | .49 | 1.47                 | .50 | .09   | 1576 |
|                  | - mening van ouders belangrijk                          | 1.08                     | .27 | 1.16                 | .37 | 1.19                 | .39 | .10   | 1630 |
| 7                | Gehechtheid aan leerkrachten                            | 1.52                     | .29 | 1.61                 | .29 | 1.68                 | .28 | .20   | 1683 |
|                  | - vertrouwen in leerkracht(en)                          | 1.52                     | .50 | 1.63                 | .48 | 1.71                 | .45 | .15   | 1659 |
|                  | - willen gelijken op leerkr.                            | 1.82                     | .39 | 1.88                 | .32 | 1.93                 | .25 | .13   | 1648 |
|                  | - hun mening belangrijk vinden                          | 1.23                     | .42 | 1.31                 | .46 | 1.42                 | .49 | .14   | 1637 |
| 8                | Gehechtheid gezagsdragers                               | 1.51                     | .39 | 1.65                 | .36 | 1.68                 | .36 | .16   | 1668 |
|                  | - pos. appreciatie politiewerk                          | 1.37                     | .48 | 1.57                 | .50 | 1.55                 | .50 | .14   | 1630 |
|                  | - behand. pol. iedereen gelijk?                         | 1.65                     | .48 | 1.74                 | .44 | 1.80                 | .40 | .12   | 1640 |
| 9                | Engagement t.a.v. school                                | 1.28                     | .26 | 1.37                 | .29 | 1.34                 | .28 | .10   | 1687 |
|                  | - graag naar school ?                                   | 1.33                     | .47 | 1.48                 | .50 | 1.45                 | .50 | .10   | 1650 |
|                  | - goede schooluitslagen belangr.                        | 1.02                     | .14 | 1.04                 | .19 | 1.04                 | .20 | .03   | 1664 |
|                  | - hoeveel. tijd in huiswerk                             | 1.51                     | .50 | 1.59                 | .49 | 1.55                 | .50 | .06   | 1652 |
| 10               | Engagement kerk   | 1.53                     | .50 | 1.69                 | .46 | 1.69                 | .46 | .12   | 1662 |
|                  | - praktizerend ?  |                          |     |                      |     |                      |     |       |      |
| 11               | Gehechtheid vrienden                                    | 1.14                     | .26 | 1.14                 | .26 | 1.16                 | .28 | .03   | 1687 |
|                  | - behoren tot vriendengroep                             | 1.18                     | .39 | 1.18                 | .39 | 1.20                 | .40 | .03   | 1673 |
|                  | - opschieten met klasgenoten                            | 1.10                     | .29 | 1.10                 | .30 | 1.11                 | .31 | .01   | 1673 |
| 12               | Engagement vrije tijdsbesteding                         | 1.51                     | .35 | 1.43                 | .36 | 1.45                 | .35 | .07   | 1680 |
|                  | - in club ?   | 1.47                     | .50 | 1.47                 | .50 | 1.53                 | .50 | .06   | 1667 |
|                  | - verveling ?   | 1.55                     | .50 | 1.40                 | .49 | 1.37                 | .48 | .13   | 1659 |
| 13               | Ext. druk : sanction. in school                         | 1.24                     | .26 | 1.28                 | .24 | 1.26                 | .24 | .05   | 1682 |
|                  | - uit klas gestuurd ?                                   | 1.12                     | .33 | 1.14                 | .35 | 1.12                 | .33 | .03   | 1674 |
|                  | - uit school gestuurd ?                                 | 1.06                     | .24 | 1.06                 | .24 | 1.07                 | .25 | .01   | 1662 |
|                  | - anders gestraft ?                                     | 1.55                     | .50 | 1.63                 | .48 | 1.59                 | .49 | .06   | 1650 |
| 14               | Interne druk : conforme opvat.                          | 1.59                     | .28 | 1.61                 | .22 | 1.61                 | .20 | .03   | 1685 |
|                  | - huwen   | 1.81                     | .39 | 1.94                 | .24 | 1.94                 | .24 | .17   | 1670 |
|                  | - menselijk opzicht                                     | 1.60                     | .50 | 1.72                 | .45 | 1.77                 | .42 | .12   | 1660 |
|                  | - andermans eigendom                                    | 1.35                     | .48 | 1.17                 | .37 | 1.11                 | .31 | .22   | 1662 |
| 15               | Interne druk : inschatting risico bij delinquent gedrag | 1.42                     | .31 | 1.39                 | .28 | 1.41                 | .27 | .03   | 1632 |
|                  | - grootwarenhuisdiefstal                                | 1.28                     | .45 | 1.28                 | .45 | 1.30                 | .46 | .03   | 1607 |
|                  | - weglopen  | 1.63                     | .48 | 1.51                 | .50 | 1.58                 | .49 | .09   | 1582 |
|                  | - fietsdiefstal   | 1.31                     | .46 | 1.27                 | .45 | 1.27                 | .44 | .03   | 1589 |
|                  | - spijbelen   | 1.57                     | .50 | 1.69                 | .46 | 1.74                 | .44 | .13   | 1570 |
|                  | - vernieling  | 1.31                     | .47 | 1.22                 | .41 | 1.19                 | .40 | .10   | 1583 |
| 16               | Formele schoolstatus                                    | 2.35                     | .23 | 1.48                 | .24 | 1.51                 | .24 | .23   | 1689 |
|                  | - gedubbeld in lager onderw. ?                          | 1.63                     | .48 | 1.34                 | .48 | 1.40                 | .49 | .19   | 1672 |
|                  | - gedubbeld in mid. onderw. ?                           | 1.02                     | .12 | 1.37                 | .48 | 1.39                 | .49 | .28   | 1669 |
|                  | - veranderd van richting ?                              | 1.85                     | .38 | 1.67                 | .47 | 1.64                 | .48 | .06   | 575  |
|                  | - gewisseld van school ?                                | 1.18                     | .38 | 1.65                 | .48 | 1.72                 | .45 | .38   | 1658 |
|                  | - rangordening neg. prestaties                          | 1.54                     | .50 | 1.50                 | .50 | 1.49                 | .50 | .03   | 1614 |

|    |                              |      |     |      |     |      |     |     |      |
|----|------------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|
| 17 | Schoolbejegening             | 1.31 | .31 | 1.37 | .33 | 1.42 | .34 | .12 | 1683 |
|    | - gediscrim. inzake straffen | 1.29 | .45 | 1.30 | .46 | 1.31 | .46 | .02 | 1668 |
|    | - gediscrim. inzake hulp     | 1.27 | .44 | 1.31 | .46 | 1.35 | .48 | .07 | 1659 |
|    | - interesse van leerkrachten | 1.39 | .49 | 1.52 | .50 | 1.61 | .49 | .16 | 1625 |

|    |                     |      |     |      |     |      |     |     |      |
|----|---------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|
| 18 | Morele ontwikkeling | 1.75 | .43 | 1.63 | .48 | 1.52 | .50 | .17 | 1663 |
|----|---------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|

|    |                        |      |     |      |     |      |     |     |      |
|----|------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|
| 19 | Aspiraties i.v.m.      | 1.35 | .24 | 1.30 | .22 | 1.25 | .22 | .15 | 1686 |
|    | - beroep               | 1.39 | .33 | 1.36 | .31 | 1.32 | .31 | .08 | 1543 |
|    | - gezin                | 1.17 | .37 | 1.15 | .36 | 1.14 | .35 | .02 | 1635 |
|    | - scholing - hoelang ? | 1.50 | .50 | 1.37 | .48 | 1.26 | .44 | .18 | 1382 |
|    | - waarvoor ?           | 1.38 | .30 | 1.31 | .28 | 1.29 | .28 | .10 | 1538 |

|    |               |      |     |      |     |      |     |     |      |
|----|---------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|
| 20 | Verwachtingen | 1.08 | .27 | 1.13 | .34 | 1.16 | .36 | .08 | 1529 |
|----|---------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|

SCHOOLOPTREDEN

|    |                              |      |     |      |     |      |     |     |      |
|----|------------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|
| 21 | Inschatting klassetoebehoren | 1.52 | .26 | 1.54 | .28 | 1.55 | .29 | .04 | 1542 |
|----|------------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|

|    |                                |      |     |      |     |      |     |     |      |
|----|--------------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|
| 22 | Inschatting thuisbetrokkenheid | 1.41 | .35 | 1.55 | .33 | 1.58 | .34 | .17 | 1605 |
|----|--------------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|

|    |                               |      |     |      |     |      |     |     |      |
|----|-------------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|
| 23 | Houding t.a.v. tuchtproblemen | 1.22 | .34 | 1.22 | .31 | 1.25 | .35 | .04 | 1607 |
|----|-------------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|

|    |                               |      |     |      |     |      |     |     |      |
|----|-------------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|
| 24 | Verwachtingen mogelijkheden   | 1.38 | .25 | 1.36 | .23 | 1.41 | .24 | .10 | 1604 |
|    | - vak                         | 1.47 | .34 | 1.42 | .32 | 1.47 | .34 | .07 | 1616 |
|    | - interessante initiatieven   | 1.48 | .34 | 1.49 | .33 | 1.51 | .34 | .03 | 1608 |
|    | - gunstige evolutie           | 1.30 | .33 | 1.27 | .30 | 1.35 | .33 | .12 | 1606 |
|    | - nut individuele begeleiding | 1.24 | .29 | 1.26 | .29 | 1.30 | .31 | .08 | 1608 |

|    |                                |      |     |      |     |      |     |     |      |
|----|--------------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|
| 25 | Delinq. carrière te verwachten | 1.12 | .25 | 1.16 | .25 | 1.15 | .27 | .05 | 1561 |
|----|--------------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|

|    |                                |      |     |      |     |      |     |     |      |
|----|--------------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|
| 26 | Typering hiërarchische relatie | 1.58 | .16 | 1.59 | .15 | 1.58 | .11 | .04 | 1334 |
|----|--------------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|

PROBLEMGEDRAG

|    |                |      |     |      |     |      |     |     |     |
|----|----------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|-----|
| 27 | Alcoholgebruik | 1.19 | .38 | 1.49 | .50 | 1.55 | .50 | .20 | 940 |
|----|----------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|-----|

|    |                         |      |     |      |     |      |     |     |      |
|----|-------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|
| 28 | Delinquent gedrag       | 1.07 | .15 | 1.11 | .16 | 1.10 | .15 | .08 | 1666 |
|    | - cinema/dancing bezoek | 1.20 | .40 | 1.41 | .49 | 1.39 | .49 | .15 | 1520 |
|    | - vernielingen          | 1.08 | .28 | 1.08 | .27 | 1.06 | .23 | .05 | 1563 |
|    | - vechten               | 1.08 | .27 | 1.10 | .30 | 1.08 | .27 | .04 | 1597 |
|    | - weglopen              | 1.05 | .21 | 1.05 | .22 | 1.06 | .24 | .03 | 1596 |
|    | - dronken sturen        | 1.03 | .19 | 1.15 | .36 | 1.18 | .38 | .14 | 1525 |
|    | - diefstal thuis        | 1.05 | .22 | 1.07 | .26 | 1.06 | .23 | .04 | 1588 |
|    | - andere diefstal       | 1.03 | .17 | 1.04 | .19 | 1.03 | .17 | .02 | 1583 |
|    | - joy-riding            | 1.02 | .15 | 1.04 | .20 | 1.03 | .17 | .04 | 1594 |
|    | - autodiefstal          | 1.00 | -   | 1.00 | .07 | 1.01 | .08 | .03 | 1588 |

|    |                       |      |     |      |     |      |     |     |      |
|----|-----------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|
| 29 | Opzettelijk lesstoren | 1.29 | .38 | 1.41 | .44 | 1.42 | .45 | .10 | 1660 |
|----|-----------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|

|    |           |      |     |      |     |      |     |     |      |
|----|-----------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|
| 30 | Spijbelen | 1.08 | .25 | 1.17 | .35 | 1.22 | .39 | .14 | 1662 |
|----|-----------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|

|    |                             |      |     |      |     |      |     |     |      |
|----|-----------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|
| 31 | Delinquent gedrag in school | 1.08 | .15 | 1.07 | .15 | 1.07 | .15 | .03 | 1682 |
|    | - vernielen                 | 1.06 | .21 | 1.10 | .26 | 1.10 | .27 | .06 | 1649 |
|    | - vechten                   | 1.15 | .28 | 1.08 | .22 | 1.07 | .20 | .12 | 1664 |
|    | - diefstal                  | 1.03 | .16 | 1.04 | .18 | 1.04 | .17 | .02 | 1669 |

|    |                      |      |     |      |     |      |     |     |      |
|----|----------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|
| 32 | Delinquente vrienden | 1.54 | .50 | 1.63 | .48 | 1.68 | .47 | .10 | 1339 |
|----|----------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|

GERECHTELIJK OPTREDEN

|    |                         |      |     |      |     |      |     |     |      |
|----|-------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|
| 33 | Gekend bij politie      | 1.02 | .09 | 1.03 | .10 | 1.02 | .08 | .06 | 1665 |
|    | - cinema/dancing bezoek | 1.03 | .18 | 1.04 | .19 | 1.02 | .15 | .04 | 1592 |
|    | - vernielingen          | 1.02 | .14 | 1.04 | .19 | 1.03 | .18 | .03 | 1589 |
|    | - vechten               | 1.04 | .19 | 1.09 | .29 | 1.08 | .27 | .07 | 1605 |
|    | - weglopen              | 1.02 | .16 | 1.05 | .21 | 1.03 | .17 | .04 | 1593 |
|    | - dronken sturen        | 1.01 | .09 | 1.03 | .16 | 1.02 | .14 | .04 | 1550 |
|    | - diefstal thuis        | 1.00 | .06 | 1.01 | .08 | 1.00 | .04 | .04 | 1588 |
|    | - andere diefstal       | 1.02 | .13 | 1.02 | .14 | 1.01 | .08 | .05 | 1588 |
|    | - joy-riding            | 1.02 | .14 | 1.02 | .13 | 1.01 | .10 | .04 | 1603 |
|    | - autodiefstal          | 1.00 | .06 | 1.01 | .08 | 1.01 | .08 | .01 | 1587 |

|    |                         |      |     |      |     |      |     |     |      |
|----|-------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|
| 34 | Geverbaliseerd geworden | 1.01 | .05 | 1.02 | .08 | 1.01 | .06 | .07 | 1665 |
|    | - cinema/dancing bezoek | 1.00 | .06 | 1.01 | .11 | 1.01 | .08 | .02 | 1594 |
|    | - vernielingen          | 1.01 | .11 | 1.03 | .16 | 1.02 | .14 | .03 | 1588 |
|    | - vechten               | 1.02 | .14 | 1.06 | .24 | 1.05 | .21 | .06 | 1602 |
|    | - weglopen              | 1.01 | .09 | 1.02 | .13 | 1.01 | .09 | .04 | 1585 |
|    | - dronken sturen        | 1.00 | -   | 1.02 | .13 | 1.01 | .11 | .05 | 1549 |
|    | - diefstal thuis        | 1.00 | -   | 1.01 | .08 | 1.01 | .04 | .05 | 1589 |
|    | - andere diefstal       | 1.01 | .11 | 1.01 | .10 | 1.01 | .08 | .02 | 1587 |
|    | - joy-riding            | 1.01 | .11 | 1.01 | .10 | 1.01 | .09 | .01 | 1602 |
|    | - autodiefstal          | 1.00 | .06 | 1.00 | .07 | 1.01 | .07 | .01 | 1588 |

|    |                         |      |     |      |     |      |     |     |      |
|----|-------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|
| 35 | Veroordeeld geworden    | 1.01 | .05 | 1.01 | .07 | 1.01 | .05 | .03 | 1665 |
|    | - cinema/dancing bezoek | 1.01 | .11 | 1.01 | .10 | 1.01 | .09 | .01 | 1517 |
|    | - vernielingen          | 1.00 | .07 | 1.01 | .11 | 1.01 | .12 | .03 | 1571 |
|    | - vechten               | 1.01 | .09 | 1.03 | .16 | 1.02 | .13 | .04 | 1580 |

|                   |      |     |      |     |      |     |     |      |
|-------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|
| - weglopen        | 1.01 | .11 | 1.01 | .11 | 1.01 | .11 | .01 | 1576 |
| - dronken sturen  | 1.00 | .06 | 1.01 | .07 | 1.00 | .07 | .01 | 1529 |
| - huisdiefstal    | 1.00 | -   | 1.01 | .08 | 1.00 | .04 | .05 | 1583 |
| - andere diefstal | 1.01 | .11 | 1.01 | .11 | 1.00 | .05 | .05 | 1581 |
| - joy-riding      | 1.01 | .11 | 1.00 | .07 | 1.01 | .08 | .03 | 1595 |
| - autodiefstal    | 1.00 | -   | 1.00 | .07 | 1.01 | .06 | .03 | 1588 |



| Tabel 4a. Meest M.K.-gezin : Gemiddelde kwetsbaarheid op de M.K. variabelen (N=42). |           |      |           |      |           |       |
|---|-----------|------|-----------|------|-----------|-------|
| M.K.  | 1e met.   |      | 2e met.   |      | Verschil  |       |
|   | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD    |
| 1. gezin  | 1.585     | .100 | 1.507     | .184 | -.078     | +.084 |
| 2. jongere  | 1.408     | .149 | 1.380     | .143 | -.028     | -.006 |
| 3. schooloptreden   | 1.424     | .116 | 1.431     | .169 | +.007     | +.053 |
| 4. probleemgedrag   | 1.232     | .231 | 1.248     | .233 | +.016     | -.002 |
| 5. gerecht.optred.  | 1.011     | .048 | 1.004     | .018 | -.007     | -.030 |

| Tabel 4b. Minst M.K.-gezin : Gemiddelde kwetsbaarheid op de M.K. variabelen (N=47). |           |      |           |      |           |       |
|---|-----------|------|-----------|------|-----------|-------|
| M.K.  | 1e met.   |      | 2e met.   |      | Verschil  |       |
|   | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD    |
| 1. gezin  | 1.006     | .017 | 1.128     | .168 | +.122     | +.151 |
| 2. jongere  | 1.350     | .140 | 1.378     | .135 | +.028     | -.005 |
| 3. schooloptreden   | 1.394     | .134 | 1.386     | .111 | -.008     | -.023 |
| 4. probleemgedrag   | 1.202     | .188 | 1.187     | .200 | -.015     | +.012 |
| 5. gerecht.optred.  | 1.009     | .059 | 1.003     | .015 | -.006     | -.044 |

Tabel 5a. Meest M.K.-jongere : Gemiddelde kwetsbaarheid op de M.K. variabelen (N=42).

| M.K.               | 1e met.   |      | 2e met.   |      | Verschil  |       |
|--------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|-------|
|                    | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD    |
| 1. gezin           | 1.303     | .236 | 1.305     | .215 | +.002     | -.021 |
| 2. jongere         | 1.592     | .046 | 1.468     | .128 | -.124     | +.082 |
| 3. schooloptreden  | 1.473     | .155 | 1.457     | .140 | -.016     | -.015 |
| 4. probleemgedrag  | 1.369     | .228 | 1.313     | .227 | -.057     | -.001 |
| 5. gerecht.optred. | 1.025     | .103 | 1.024     | .108 | -.001     | +.005 |

Tabel 5b. Minst M.K.-jongere : Gemiddelde kwetsbaarheid op de M.K. variabelen (N=43).

| M.K.               | 1e met.   |      | 2e met.   |      | Verschil  |       |
|--------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|-------|
|                    | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD    |
| 1. gezin           | 1.239     | .209 | 1.260     | .222 | +.021     | +.011 |
| 2. jongere         | 1.188     | .044 | 1.289     | .116 | +.101     | +.072 |
| 3. schooloptreden  | 1.398     | .114 | 1.375     | .148 | -.023     | +.034 |
| 4. probleemgedrag  | 1.179     | .205 | 1.173     | .225 | -.006     | +.020 |
| 5. gerecht.optred. | 1.006     | .034 | 1.005     | .018 | -.001     | -.016 |

| Tabel 6a. Meest M.K.-schooloptreden : Gemiddelde kwetsbaarheid op de M.K. variabelen (N=40). |           |      |           |      |           |       |
|--|-----------|------|-----------|------|-----------|-------|
| M.K.   | 1e met.   |      | 2e met.   |      | Verschil  |       |
|  | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD    |
| 1. gezin   | 1.273     | .203 | 1.275     | .205 | +.002     | +.002 |
| 2. jongere   | 1.412     | .167 | 1.424     | .146 | +.012     | -.021 |
| 3. schooloptreden  | 1.604     | .060 | 1.432     | .157 | -.172     | -.003 |
| 4. probleemgedrag  | 1.318     | .250 | 1.287     | .236 | -.031     | -.014 |
| 5. gerecht.optred.   | 1.023     | .099 | 1.007     | .034 | -.016     | -.065 |

| Tabel 6b. Minst M.K.-schooloptreden : Gemiddelde kwetsbaarheid op de M.K. variabelen (N=26). |           |      |           |      |           |       |
|--|-----------|------|-----------|------|-----------|-------|
| M.K.   | 1e met.   |      | 2e met.   |      | Verschil  |       |
|  | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD    |
| 1. gezin   | 1.197     | .195 | 1.238     | .178 | +.041     | -.017 |
| 2. jongere   | 1.369     | .129 | 1.370     | .118 | +.001     | -.011 |
| 3. schooloptreden  | 1.180     | .068 | 1.342     | .168 | +.163     | +.100 |
| 4. probleemgedrag  | 1.133     | .176 | 1.180     | .179 | +.048     | +.003 |
| 5. gerecht.optred.   | 1.000     | -    | 1.000     | -    | -         | -     |

Tabel 7a. Meest M.K.-probleemgedrag : Gemiddelde kwetsbaarheid op de variabelen (N=42).

| M.K.               | 1e met.   |      | 2e met.   |      | Verschil  |       |
|--------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|-------|
|                    | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD    |
| 1. gezin           | 1.311     | .193 | 1.297     | .212 | -.014     | +.019 |
| 2. jongere         | 1.444     | .152 | 1.391     | .124 | -.053     | -.028 |
| 3. schooloptreden  | 1.468     | .125 | 1.429     | .148 | -.039     | +.023 |
| 4. probleemgedrag  | 1.583     | .107 | 1.418     | .248 | -.167     | +.141 |
| 5. gerecht.optred. | 1.063     | .134 | 1.032     | .109 | -.031     | -.035 |

Tabel 7b. Minst M.K.-probleemgedrag : Gemiddelde kwetsbaarheid op de M.K. variabelen (N=51).

| M.K.               | 1e met.   |      | 2e met.   |      | Verschil  |       |
|--------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|-------|
|                    | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD    |
| 1. gezin           | 1.224     | .193 | 1.240     | .170 | +.016     | -.023 |
| 2. jongere         | 1.359     | .124 | 1.365     | .137 | +.006     | +.013 |
| 3. schooloptreden  | 1.372     | .034 | 1.379     | .122 | +.007     | -.012 |
| 4. probleemgedrag  | 1.000     | -    | 1.105     | .158 | +.105     | +.158 |
| 5. gerecht.optred. | 1.001     | .005 | 1.000     | .000 | -.001     | -.005 |

**Tabel 8a.** Meest M.K.-gerechtelijk optreden : Gemiddelde kwetsbaarheid op de M.K. variabelen (N=10).

| M.K.               | 1e met.   |      | 2e met.   |      | Verschil  |       |
|--------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|-------|
|                    | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD    |
| 1. gezin           | 1.333     | .183 | 1.269     | .197 | -.064     | +.014 |
| 2. jongere         | 1.425     | .123 | 1.374     | .147 | -.051     | +.024 |
| 3. schooloptreden  | 1.493     | .096 | 1.487     | .090 | -.006     | -.006 |
| 4. probleemgedrag  | 1.593     | .146 | 1.467     | .232 | -.126     | +.086 |
| 5. gerecht.optred. | 1.262     | .156 | 1.025     | .065 | -.237     | -.091 |

**Tabel 8b.** Minst M.K.-gerechtelijk optreden : Gemiddelde kwetsbaarheid op de M.K. variabelen (N=210).

| M.K.               | 1e met.   |      | 2e met.   |      | Verschil  |       |
|--------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|-------|
|                    | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD    |
| 1. gezin           | 1.262     | .198 | 1.276     | .208 | +.014     | +.010 |
| 2. jongere         | 1.380     | .142 | 1.374     | .133 | -.006     | -.009 |
| 3. schooloptreden  | 1.416     | .132 | 1.405     | .147 | -.011     | +.015 |
| 4. probleemgedrag  | 1.208     | .197 | 1.202     | .201 | -.006     | +.004 |
| 5. gerecht.optred. | 1.000     | .000 | 1.006     | .051 | +.006     | +.051 |

Tabel 9a. Eerste meting. Correlaties tussen indicatoren van school-  
ervaring

|                              | 1          | 2          | 3          | 4   | 5 |
|------------------------------|------------|------------|------------|-----|---|
| 1. Gehechtheid aan leerkr.   | -          |            |            |     |   |
| 2. Engagem. t.a.v. de school | <u>.23</u> | -          |            |     |   |
| 3. Sanction. in de school    | <u>.19</u> | <u>.28</u> |            |     |   |
| 4. Formele schoolstatus      | <u>.02</u> | <u>.03</u> | -.03       | -   |   |
| 5. Schoolbejegening          | <u>.21</u> | <u>.22</u> | <u>.27</u> | .08 | - |

Tabel 9b. Tweede meting. Correlaties tussen indicatoren van school-  
ervaring

|                              | 1          | 2          | 3   | 4   | 5 |
|------------------------------|------------|------------|-----|-----|---|
| 1. Gehechtheid aan leerkr.   | -          |            |     |     |   |
| 2. Engagem. t.a.v. de school | .10        | -          |     |     |   |
| 3. Sanction. in de school    | -.01       | .15        | -   |     |   |
| 4. Formele schoolstatus      | .08        | <u>.21</u> | .08 | -   |   |
| 5. Schoolbejegening          | <u>.21</u> | <u>.15</u> | .04 | .12 | - |

Tabel 10a. Eerste meting. Correlaties tussen indicatoren van school-ervaring en andere kwetsbaarheidskenmerken

|                     |                                | Gehechtheid a.<br>leerkracht | Engagement<br>school | Sanctionering<br>school | Formele<br>schoolstatus | Ervaren school-<br>bejegening |
|---------------------|--------------------------------|------------------------------|----------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| Gezin.              | 1. Beroepsniveau               | -.01                         | -.02                 | .02                     | .06                     | -                             |
|                     | 2. Werk hebben                 | -.05                         | .03                  | -.07                    | .10                     | .14                           |
|                     | 3. Waardenoriëntatie           | .01                          | .10                  | .08                     | .04                     | .21                           |
|                     | 4. Onderwijsoriëntatie         | .12                          | .17                  | .12                     | .01                     | .31                           |
|                     | 5. Aspiraties vr. kinderen     | -.05                         | -.09                 | -.05                    | .02                     | -.11                          |
| Jongere             | 6. Gehechtheid ouders          | .08                          | .32                  | .13                     | .13                     | .17                           |
|                     | 8. Gehechtheid gezagdrager     | .11                          | .17                  | .11                     | -.03                    | .15                           |
|                     | 10. Engagement kerk            | .07                          | .37                  | .13                     | .18                     | .24                           |
|                     | 11. Gehechtheid vrienden       | -.04                         | .09                  | .08                     | .11                     | .03                           |
|                     | 12. Engagement vrije tijd      | .03                          | -.02                 | .03                     | .12                     | .15                           |
|                     | 14. Conforme opvattingen       | .10                          | .26                  | -.04                    | .01                     | .17                           |
|                     | 15. Inschat. risic. del. gedr. | -.04                         | .06                  | -.04                    | .10                     | .05                           |
|                     | 18. Morele ontwikkeling        | -.02                         | .01                  | -.03                    | .11                     | .08                           |
|                     | 19. Aspiraties                 | -.07                         | .20                  | .12                     | .06                     | .08                           |
|                     | 20. Verwachtingen              | .10                          | .07                  | .04                     | .04                     | .03                           |
| School              | 21. Inschat. klasse toebehoren | .10                          | .07                  | .04                     | .12                     | .19                           |
|                     | 22. Inschat. thuisbetrokkenh.  | .25                          | .19                  | .28                     | .17                     | .27                           |
|                     | 23. Tuchtproblemen             | .06                          | .28                  | .40                     | .07                     | .18                           |
|                     | 24. Verwacht. mogelijkheden    | .17                          | .06                  | .17                     | .23                     | .13                           |
|                     | 25. Verwacht. del. carrière    | -.01                         | .14                  | .26                     | .14                     | .17                           |
|                     | 26. Hiërarchische relatie      | -.02                         | -.01                 | .09                     | .02                     | -.10                          |
| Probleemgedrag      |                                |                              |                      |                         |                         |                               |
|                     | 27. Alcohol gebruik            | .02                          | .31                  | .20                     | .13                     | .34                           |
|                     | 28. Delinquent gedrag          | .05                          | .29                  | .31                     | -.04                    | .25                           |
|                     | 29. Opzettelijk lesstoren      | .10                          | .27                  | .34                     | .01                     | .22                           |
|                     | 30. Spijbelen                  | .11                          | .18                  | .19                     | .18                     | .23                           |
|                     | 31. Delinq. gedrag in school   | .01                          | .16                  | .32                     | .06                     | .06                           |
|                     | 32. Delinquente vrienden       | .02                          | .28                  | .22                     | .14                     | .18                           |
| Gerechtigd optreden |                                |                              |                      |                         |                         |                               |
|                     | 33. Gekend bij politie         | -.03                         | .18                  | .17                     | .05                     | .11                           |
|                     | 34. Geverbaliseerd             | -.03                         | .19                  | .20                     | .05                     | .08                           |
|                     | 35. Veroordeeld                | -.01                         | .12                  | .19                     | .02                     | .06                           |

Tabel 10b. Tweede meting. Correlaties tussen indicatoren van school-ervaring en andere kwetsbaarheidskenmerken

|                     |                                | Gehechtheid a.<br>leerkracht | Engagement<br>school | Sanctionering<br>school | Formele<br>schoolstatus | Ervaren school-<br>bejegening |
|---------------------|--------------------------------|------------------------------|----------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| Gezin.              | 1. Beroepsniveau               | -                            | .05                  | -                       | .07                     | -.04                          |
|                     | 2. Werk hebben                 | .02                          | .04                  | .03                     | .07                     | .03                           |
|                     | 3. Waardenoriëntatie           | -.05                         | .08                  | .04                     | .05                     | -.04                          |
|                     | 4. Onderwijsoriëntatie         | .18                          | .20                  | .06                     | .01                     | .17                           |
|                     | 5. Aspiraties vr. kinderen     | .08                          | .14                  | -                       | .03                     | -.07                          |
| Jongere             | 6. Gehechtheid ouders          | .08                          | .28                  | .17                     | .01                     | .13                           |
|                     | 8. Gehechtheid gezagdrager     | .29                          | .15                  | .11                     | .05                     | .29                           |
|                     | 10. Engagement kerk            | .03                          | .19                  | .09                     | .17                     | .16                           |
|                     | 11. Gehechtheid vrienden       | -.14                         | -.01                 | -.06                    | .05                     | .07                           |
|                     | 12. Engagement vrije tijd      | .06                          | -.02                 | .07                     | .11                     | .13                           |
|                     | 14. Conforme opvattingen       | .17                          | .09                  | .05                     | .04                     | .08                           |
|                     | 15. Inschat. risic. del. gedr. | -.06                         | .06                  | .08                     | -.02                    | .03                           |
|                     | 18. Morele ontwikkeling        | -.06                         | .04                  | -                       | .01                     | -.08                          |
|                     | 19. Aspiraties                 | -.08                         | .32                  | .04                     | .14                     | .10                           |
|                     | 20. Verwachtingen              | .08                          | .02                  | -.10                    | .03                     | .11                           |
| School              | 21. Inschat. klasse toebehoren | .15                          | .10                  | -.01                    | .43                     | .27                           |
|                     | 22. Inschat. thuisbetrokkenh.  | .08                          | .18                  | .13                     | .43                     | .18                           |
|                     | 23. Tuchtproblemen             | .10                          | .18                  | .15                     | .15                     | .21                           |
|                     | 24. Verwacht. mogelijkheden    | .08                          | .09                  | .02                     | .43                     | .27                           |
|                     | 25. Verwacht. del. carrière    | .10                          | .23                  | .24                     | .22                     | .18                           |
|                     | 26. Hiërarchische relatie      | .13                          | .04                  | .12                     | -.05                    | -.05                          |
| Probleemgedrag      |                                |                              |                      |                         |                         |                               |
|                     | 27. Alcohol gebruik            | .03                          | .26                  | .23                     | .07                     | .16                           |
|                     | 28. Delinquent gedrag          | .04                          | .17                  | .31                     | .11                     | -.02                          |
|                     | 29. Opzettelijk lesstoren      | .05                          | .26                  | .25                     | .06                     | .15                           |
|                     | 30. Spijbelen                  | .05                          | .27                  | .26                     | .05                     | .08                           |
|                     | 31. Delinq. gedrag in school   | -.04                         | .19                  | .18                     | -.02                    | .02                           |
|                     | 32. Delinquente vrienden       | -                            | .25                  | .16                     | .12                     | -                             |
| Gerechtigd optreden |                                |                              |                      |                         |                         |                               |
|                     | 33. Gekend bij politie         | .07                          | .14                  | .09                     | -.11                    | .08                           |
|                     | 34. Geverbaliseerd             | .07                          | .14                  | .07                     | -.14                    | .09                           |
|                     | 35. Veroordeeld                | -.08                         | -.05                 | .04                     | -.01                    | .01                           |



Tabel 11a. Meest M.K.-schoolervaring. Gemiddelde kwetsbaarheid op indicatoren bij 1e en 2e meting

|                        | 1e meting |      | 2e meting |      | Verschil  |       |
|------------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|-------|
|                        | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD    |
| 1. Gehechth. a. lkr.   | 2.000     | -    | 1.800     | .192 | -.201     | +.192 |
| 2. Engag. in school    | 1.706     | .108 | 1.474     | .291 | -.232     | +.183 |
| 3. Sanction. in school | 1.716     | .141 | 1.412     | .301 | -.304     | +.160 |
| 4. Formele schoolstat. | 1.755     | .055 | 1.613     | .187 | -.141     | +.132 |
| 5. Ervar. schoolbejeg. | 2.000     | -    | 1.536     | .305 | -.464     | +.305 |
| Totaal                 | 1.640     | .077 | 1.513     | .148 | -.127     | +.071 |

Tabel 11b. Minst M.K.-schoolervaring. Gemiddelde kwetsbaarheid op indicatoren bij 1e en 2e meting

|                        | 1e meting |      | 2e meting |      | Verschil  |       |
|------------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|-------|
|                        | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD   | $\bar{X}$ | SD    |
| 1. Gehechth. a. lkr.   | 1.287     | .116 | 1.535     | .271 | +.248     | +.155 |
| 2. Engag. in school    | 1.000     | -    | 1.167     | .229 | +.167     | +.229 |
| 3. Sanction. in school | 1.000     | -    | 1.171     | .219 | +.171     | +.219 |
| 4. Formele schoolstat. | 1.000     | -    | 1.177     | .146 | +.177     | +.146 |
| 5. Ervar. schoolbejeg. | 1.000     | -    | 1.275     | .323 | +.275     | +.323 |
| Totaal                 | 1.152     | .034 | 1.287     | .112 | +.135     | +.078 |

Tabel 12a. 1e meting. Correlaties tussen indicatoren van het school-optreden

|                                | 1          | 2           | 3          | 4           | 5          | 6          | 7 | 8 | 9 |
|--------------------------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|------------|---|---|---|
| 1. Inschat.soc.kl.toebehor.    | -          |             |            |             |            |            |   |   |   |
| 2. Inschat.thuisbetrok.op sch. | <u>.38</u> | -           |            |             |            |            |   |   |   |
| 3. Geeft tuchtproblemen        | <u>.16</u> | <u>.30</u>  | -          |             |            |            |   |   |   |
| 4. Verwacht. mogelijkheden     | <u>.30</u> | <u>.24</u>  | <u>.24</u> | -           |            |            |   |   |   |
| 5. Verwacht. delinq. carr.     | <u>.22</u> | <u>.34</u>  | <u>.38</u> | <u>.27</u>  | -          |            |   |   |   |
| 6. Schooloptr. t.a.v. ind. ll. | <u>.64</u> | <u>.74</u>  | <u>.65</u> | <u>.60</u>  | <u>.64</u> | -          |   |   |   |
| 7. Hiërarch. relatie           | <u>.13</u> | <u>-.03</u> | <u>.02</u> | <u>-.06</u> | <u>.05</u> | <u>.03</u> | - |   |   |

Tabel 12b. 2e meting. Correlaties tussen indicatoren van het school-optreden

|                                | 1           | 2          | 3          | 4          | 5          | 6          | 7 | 8 | 9 |
|--------------------------------|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|---|---|---|
| 1. Inschat.soc.kl.toebehor.    | -           |            |            |            |            |            |   |   |   |
| 2. Inschat.thuisbetrok.op sch. | <u>.53</u>  | -          |            |            |            |            |   |   |   |
| 3. Geeft tuchtproblemen        | <u>.22</u>  | <u>.20</u> | -          |            |            |            |   |   |   |
| 4. Verwacht. mogelijkheden     | <u>.46</u>  | <u>.49</u> | <u>.31</u> | -          |            |            |   |   |   |
| 5. Verwacht. delinq. carr.     | <u>.25</u>  | <u>.38</u> | <u>.45</u> | <u>.26</u> | -          |            |   |   |   |
| 6. Schooloptr. t.a.v. ind. ll. | <u>.73</u>  | <u>.79</u> | <u>.61</u> | <u>.71</u> | <u>.62</u> | -          |   |   |   |
| 7. Hiërarch. relatie           | <u>-.03</u> | <u>.02</u> | <u>.01</u> | <u>.02</u> | <u>-</u>   | <u>.03</u> | - |   |   |

Tabel 13a. 1e meting. correlaties tussen indicatoren van het schooloptreden en andere kwetsbaarheidskenmerken.

|                       |                           | Inschatting<br>klassetoebereiden | Inschatting<br>thuisbetrokkenheid | Geeft<br>tuchtproblemen | Verwachtingen<br>mogelijkheden | Verwachtingen<br>delinq. carrière | Hiërarchische<br>relatie |
|-----------------------|---------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| Gezin                 | 1. Beroepsniveau          | .12                              | .10                               | .02                     | .03                            | .04                               | .03                      |
|                       | 2. Werk hebben            | .22                              | .05                               | .07                     | .08                            | .03                               | -.05                     |
|                       | 3. Waardenoriëntatie      | .10                              | .18                               | .06                     | .11                            | .01                               | .04                      |
|                       | 4. Onderwijsoriëntaties   | .06                              | .15                               | .15                     | -.10                           | .22                               | -                        |
|                       | 5. Aspiraties vr. kind.   | -.01                             | -.10                              | -.08                    | -.08                           | .05                               | -.17                     |
| School                | 6. Gehechtheid ouders     | .03                              | .09                               | .29                     | .09                            | .29                               | -.02                     |
|                       | 7. Gehechtheid leerkr.    | .10                              | .25                               | .06                     | .17                            | -.01                              | -.02                     |
|                       | 8. Gehechtheid gezagdr.   | -.08                             | .09                               | .08                     | -.11                           | .03                               | -.14                     |
|                       | 9. Engagement school      | .07                              | .19                               | .28                     | .06                            | .14                               | -.01                     |
|                       | 10. Engagement kerk       | .03                              | .23                               | .21                     | .09                            | .06                               | -.18                     |
|                       | 11. Gehechtheid vrienden  | -.05                             | -.02                              | -.10                    | -.01                           | -.07                              | .02                      |
|                       | 12. Engagement vrije tijd | .03                              | .03                               | .02                     | .08                            | .11                               | -.08                     |
|                       | 13. Sanctionering school  | .03                              | .28                               | .40                     | .17                            | .26                               | .09                      |
|                       | 14. Conforme opvattingen  | .01                              | .08                               | .06                     | -.12                           | -.07                              | -.02                     |
|                       | 15. Insch.risic.del.gedr. | .05                              | -.11                              | -.03                    | -.06                           | .03                               | .08                      |
|                       | 16. Formele schoolstatus  | .12                              | .17                               | .07                     | .23                            | .14                               | .02                      |
|                       | 17. Schoolbejegening      | .19                              | .27                               | .18                     | .13                            | .17                               | -.10                     |
|                       | 18. Morele ontwikkeling   | .09                              | .04                               | -.13                    | -.09                           | -.02                              | .16                      |
|                       | 19. Aspiraties            | .13                              | .11                               | .15                     | .03                            | .07                               | -.04                     |
|                       | 20. Verwachtingen         | .05                              | -.06                              | -.03                    | -.03                           | .04                               | .04                      |
| Probleemgedrag        |                           |                                  |                                   |                         |                                |                                   |                          |
|                       | 27. Alcoholgebruik        | -.09                             | .13                               | .20                     | .01                            | .04                               | -.30                     |
|                       | 28. Delinquent gedrag     | .01                              | .16                               | .37                     | .03                            | .18                               | .04                      |
|                       | 29. Opzett. lesstoren     | -                                | .20                               | .37                     | .05                            | .11                               | -.02                     |
|                       | 30. Spijbelen             | .08                              | .20                               | .18                     | .04                            | .23                               | -.14                     |
|                       | 31. Del. gedr. op school  | .08                              | .22                               | .19                     | .09                            | .15                               | .14                      |
|                       | 32. Delinquente vrienden  | -.06                             | .20                               | .14                     | -.05                           | .16                               | .02                      |
| Gerechtelijk optreden |                           |                                  |                                   |                         |                                |                                   |                          |
|                       | 33. Gekend bij politie    | .07                              | .07                               | .26                     | .04                            | .22                               | .05                      |
|                       | 34. Geverbaliseerd        | -                                | .05                               | .20                     | .09                            | .19                               | .07                      |
|                       | 35. Veroordeeld           | .06                              | .03                               | .27                     | .08                            | .25                               | .06                      |

Tabel 13b. 2e meting. correlaties tussen indicatoren van het schooloptreden en andere kwetsbaarheidskenmerken.

|                     |                           | Inschatting<br>klasetoebereiden | Inschatting<br>thuisbetrokkenheid | Geeft<br>tuchtproblemen | Verwachtingen<br>mogelijkheden | Verwachtingen<br>delinq. carrière | Hiërarchische<br>relatie |
|---------------------|---------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| Gezin               | 1. Beroepsniveau          | .06                             | .07                               | -.12                    | -.03                           | -.11                              | -.02                     |
|                     | 2. Werk hebben            | .09                             | .05                               | -.01                    | -.04                           | -.04                              | .02                      |
|                     | 3. Waardenoriëntatie      | .02                             | .13                               | -.03                    | .09                            | .10                               | .07                      |
|                     | 4. Onderwijsoriëntaties   | .09                             | .15                               | .16                     | .12                            | .11                               | .16                      |
|                     | 5. Aspiraties vr. kind.   | -.01                            | .10                               | .02                     | .03                            | -.09                              | .13                      |
| School              | 6. Gehechtheid ouders     | .08                             | .08                               | .08                     | .05                            | .15                               | .14                      |
|                     | 7. Gehechtheid leerkr.    | .15                             | .08                               | .10                     | .08                            | .10                               | .13                      |
|                     | 8. Gehechtheid gezagdr.   | .05                             | .14                               | .23                     | .05                            | .18                               | -.01                     |
|                     | 9. Engagement school      | .10                             | .18                               | .18                     | .09                            | .23                               | .04                      |
|                     | 10. Engagement kerk       | .26                             | .19                               | .22                     | .17                            | .19                               | .05                      |
|                     | 11. Gehechtheid vrienden  | -.09                            | .05                               | -.10                    | -                              | -                                 | .01                      |
|                     | 12. Engagement vrije tijd | .11                             | .03                               | -.06                    | .12                            | .02                               | .01                      |
|                     | 13. Sanctionering school  | -.01                            | .13                               | .15                     | .02                            | .24                               | .12                      |
|                     | 14. Conforme opvattingen  | .10                             | -.03                              | .08                     | -.02                           | .04                               | -.10                     |
|                     | 15. Insch.risic.del.gedr. | -.07                            | -.13                              | -.10                    | -.04                           | .04                               | -.04                     |
|                     | 16. Formele schoolstatus  | .43                             | .43                               | .15                     | .43                            | .22                               | -.05                     |
|                     | 17. Schoolbejegening      | .27                             | .18                               | .21                     | .27                            | .18                               | -.05                     |
|                     | 18. Morele ontwikkeling   | -.02                            | .09                               | -.04                    | .02                            | .10                               | -.07                     |
|                     | 19. Aspiraties            | .19                             | .13                               | .17                     | .12                            | .07                               | .06                      |
|                     | 20. Verwachtingen         | -                               | -.03                              | .04                     | .13                            | -                                 | -.03                     |
| Probleemgedrag      |                           |                                 |                                   |                         |                                |                                   |                          |
|                     | 27. Alcoholgebruik        | .04                             | .01                               | .19                     | .03                            | .28                               | .02                      |
|                     | 28. Delinquent gedrag     | .12                             | .13                               | .20                     | .04                            | .21                               | .04                      |
|                     | 29. Opzettel. lesstoren   | .01                             | .18                               | .20                     | .13                            | .23                               | .01                      |
|                     | 30. Spijbelen             | .04                             | .11                               | .14                     | .09                            | .15                               | .05                      |
|                     | 31. Del. gedr. op school  | -.04                            | .10                               | .25                     | .10                            | .20                               | -.01                     |
|                     | 32. Delinquente vrienden  | -.08                            | .04                               | .14                     | .03                            | .10                               | -.04                     |
| Gerechtigd optreden |                           |                                 |                                   |                         |                                |                                   |                          |
|                     | 33. Gekend bij politie    | -.03                            | .03                               | -.03                    | .02                            | .02                               | -.12                     |
|                     | 34. Geverbaliseerd        | -.04                            | -                                 | -.05                    | .02                            | -.02                              | -.09                     |
|                     | 35. Veroordeeld           | -.01                            | -.01                              | -.05                    | -.01                           | -.05                              | -.06                     |

Tabel 14a. 1e meting. Correlaties tussen indicatoren van het school-optreden en de M.K. factoren

|                                | M.K. gezin | M.K. jong. | probleem-<br>gedrag | Gerecht.<br>optred. |
|--------------------------------|------------|------------|---------------------|---------------------|
| 1. Inschat.soc.kl.toebehor.    | <u>.19</u> | <u>.17</u> | .02                 | .05                 |
| 2. Inschat.thuisbetrok.op sch. | <u>.12</u> | <u>.21</u> | <u>.30</u>          | .06                 |
| 3. Geeft tuchtproblemen        | .06        | <u>.09</u> | <u>.37</u>          | <u>.26</u>          |
| 4. Verwacht. mogelijkheden     | .07        | .03        | <u>.06</u>          | <u>.07</u>          |
| 5. Verwacht. delinq. carr.     | .08        | .12        | <u>.25</u>          | <u>.23</u>          |
| 6. Schooloptr. t.a.v. ind. ll. | <u>.17</u> | <u>.20</u> | <u>.32</u>          | <u>.19</u>          |
| 7. Hiërarch. relatie           | -.06       | .07        | -.07                | .06                 |

Tabel 14b. 2e meting. Correlaties tussen indicatoren van het school-optreden en de M.K. factoren

|                                | M.K. gezin | M.K. jong. | probleem-<br>gedrag | Gerecht.<br>optred. |
|--------------------------------|------------|------------|---------------------|---------------------|
| 1. Inschat.soc.kl.toebehor.    | .09        | <u>.23</u> | .04                 | -.04                |
| 2. Inschat.thuisbetrok.op sch. | <u>.16</u> | <u>.27</u> | .13                 | .01                 |
| 3. Geeft tuchtproblemen        | -.04       | <u>.16</u> | <u>.27</u>          | -.05                |
| 4. Verwacht. mogelijkheden     | .02        | <u>.26</u> | <u>.10</u>          | .01                 |
| 5. Verwacht. delinq. carr.     | -.06       | <u>.28</u> | <u>.27</u>          | -.01                |
| 6. Schooloptr. t.a.v. ind. ll. | .06        | <u>.37</u> | <u>.26</u>          | -.02                |
| 7. Hiërarch. relatie           | .07        | -.05       | .04                 | -.11                |

ONDERZOEKSGROEP JEUGDCRIMINOLOGIE  
K.U.LEUVEN

Onderzoek : *Jeugddelinquentie en de school*  
Onderzoeker : *Nicole Vettenburg*

VRAGENLIJST : SCHOLIEREN

Toelichting bij de afname

Vrijwel iedereen is het er over eens dat het niet zo goed gaat in het onderwijs. Maar waar het precies knelt, wat er moet veranderen is niet zo duidelijk. De groep die hierover best inlichtingen kan geven, zijn de leerlingen zelf.

Vandaar dat wij ongeveer 1500 leerlingen willen ondervragen en ook aan jullie vragen om deze vragenlijst in te vullen. Concreet worden er vragen gesteld over onderwerpen als ervaringen in school, in 't gezin, over hobby's, plannen voor later, enz.

De antwoorden van deze vragenlijst zijn alleen bestemd voor het onderzoek en worden niet doorgegeven aan je ouders, de school, enz. Je kunt dus vrijuit je mening zeggen. Meer nog, ons onderzoek kan alleen maar slagen als je eerlijk je eigen mening opschrijft.

Tenslotte wil ik alleen nog benadrukken dat er geen juiste of verkeerde antwoorden zijn. Het gaat erom hoe jij sommige zaken ziet, doet, ervaart, enz.

*ENQ. : leg uit hoe de afname zal gebeuren (geleid of individueel)*

Eerst enkele vragen over jezelf

1. Je geboortedatum is : .....

*Om op de volgende vraag te antwoorden moet je alleen het cijfer wat van toepassing is omcirkelen. Veel van de komende vragen dienen op deze manier beantwoord te worden.*

*(ENQ. : illustreer dit aan de hand van een voorbeeld).*

2. Je bent een 1. jongen  
2. meisje

Ben je in België geboren ?

1. ja  
2. neen, ik woon in België sedert .....

In wat nu volgt wordt een probleem beschreven. Ik zou willen weten welke oplossing jullie daar zouden aan geven en waarom. Stel je de situatie zo levendig mogelijk voor, en formuleer met eigen woorden waarom je dit of dat zou doen.

*Tijdens de oorlog trekt een groep militairen zich terug voor de vijand. De groep is een brug overgestoken, terwijl de vijand nog grotendeels aan de andere kant is. Als iemand terug gaat naar de brug en deze op zou blazen, terwijl de vijand eroverheen trekt, zou dit de vijand aanmerkelijk verzwakken. Met de voorsprong die de overige mannen uit de groep dan zouden krijgen, kunnen ze waarschijnlijk ontsnappen.*

*Maar de man die achterblijft om de brug op te blazen, zou waarschijnlijk niet levend kunnen ontsnappen ; er is een kans van ongeveer 4 tegen 1 dat hij gedood zal worden.*

*De commandant van de groep militairen moet beslissen wie teruggaat en het zaakje opknapt. De commandant zelf is de man die het beste de terugtocht kan leiden. Als hij zelf gaat, zullen de mannen waarschijnlijk niet veilig terugkomen; hij is de enige die weet hoe de terugtocht geleid moet worden. Hij vraagt om vrijwilligers, maar niemand biedt zich aan.*

*Iedereen heeft het probleem verstaan ?*

*(ENQ. : vat het nog eens kort samen).*

3. Moet de commandant een van zijn mannen bevelen deze zeer gevaarlijke opdracht uit te voeren, of moet hij zelf gaan ?

1. iemand van de groep bevelen

Waarom ?

2. hij moet zelf gaan

Waarom ?

4. Heeft de commandant het recht een man te bevelen terug te gaan, als hij denkt dat dat het beste is ?

5. Wat zou het beste zijn voor de overlevingskansen van alle mannen ?  
Een van de mannen erop uit sturen, of dat de commandant zelf gaat ?

1. Een van de mannen erop uit sturen
2. Dat de commandant zelf gaat.

6. Als het absoluut zeker was, dat veel meer levens verloren zouden gaan als de commandant zelf ging en gedood zou worden, mag hij dan een andere man bevelen dat tegen diens wil te doen ?

7. Zou een man het recht hebben zo'n opdracht te weigeren ?  
Waarom ?

*De commandant besloot tenslotte, dat één van de mannen moest achterblijven. Een van de mannen, waar hij aan dacht, was een sterke en moedige kerel, maar ook een onruststoker, die altijd spullen van de andere mannen stal, betrokken was bij vechtpartijen en zijn werk niet wilde doen. De andere man waar de kapitein aan dacht, was in Vietnam ernstig ziek geworden en zou waarschijnlijk toch binnen korte tijd sterven, ofschoon hij sterk genoeg was om de taak uit te voeren.*

8. Wie moet de commandant sturen ?

1. de onruststoker  
Waarom ?

2. de zieke man  
Waarom ?

9. Wat zou het eerlijkst zijn ?



10. Zou het eerlijk zijn om de onruststoker voor straf deze taak op te dragen ?

11. Wiens leven zou meer waarde hebben voor de groep ?

Nu volgen enkele vragen over je thuissituatie

12. Wie zorgt er voor U ?

*Omcirkel wat van toepassing is (ENQ. : leg nogmaals de manier van antwoorden uit).*

1. je beide ouders
2. je moeder alleen, omdat .....
3. je moeder met .....
4. je vader alleen, omdat .....
5. je vader met .....
6. andere, wie .....

*De nu volgende vraag gaat over je eigen vader of zo deze niet bij u woont over degene die hem vervangt (stiefvader, pleegvader,...). Is er geen vaderfiguur in je gezin, wacht dan tot de volgende vraag. Als je iets niet weet, vul je beter niets in dan er naar te gissen.*

13. - Je vader ging naar school tot zijn ..... jaar

- Hij behaalde het diploma : .....

- Wat is het beroep van je vader ? .....

- Omschrijf dit een beetje :

- Werkt je vader momenteel ?

1. ja
2. neen, waarom niet .....

- Denk je dat je vader graag gaat werken ?

1. ja
2. neen

De volgende vraag gaat over je moeder of de persoon die haar vervangt.  
Is er geen moederfiguur aanwezig in het gezin waarin je nu woont, wacht  
je tot de volgende vraag.

14.           - Je moeder ging naar school tot haar ..... jaar  
              - Zij behaalde het diploma van : .....  
              - Wat is het beroep van je moeder ? .....  
              Omschrijf dit een beetje :  
  
              - Werkt je moeder buitenshuis ?  
                  1. ja  
                  2. neen, waarom niet .....  
  
              - Denk je dat je moeder graag gaat werken ?  
                  1. ja  
                  2. neen
15.           Je bent thuis met ..... kinderen (jezelf meegeteld)
16.           Heb je thuis een kamer voor jou alleen ?  
              1. ja  
              2. neen, ik deel deze met ....
17.           Spreek je met je ouders wel eens over wat je later zou willen doen ?  
              1. ja  
              2. neen
18.           Vraagt je vader of moeder je soms wat je zoal doet op't school ?  
              1. ja  
              2. neen
19.           Tonen je ouders dat ze tevreden zijn als je met een goed rapport thuiskomt ?  
              1. ja  
              2. neen
20.           Moesten je ouders vaststellen dat je serieuze schoolproblemen hebt, zouden  
              zij dan contact opnemen met de school ?  
              1. ja  
              2. neen
21.           Vinden je ouders dat je nu hard moet werken om het later ver te brengen ?  
              1. ja  
              2. neen

22. Vinden je ouders dat je mag doen wat je wilt als je maar geen moeilijkheden krijgt met de school, de politie, enz. ?

1. ja
2. neen

23. Gebeurt het veel dat je ouders je straffen ?

1. nooit (ga naar vraag nr. 25)
2. soms
3. dikwijls

24. Waaruit bestaat die straf dan meestal ?

1. vroeg naar je kamer moeten
2. hard reclameren
3. geen TV. kijken
4. geen of minder zakgeld krijgen
5. pak slaag krijgen
6. andere : .....

25. Kun je altijd voorzien wanneer en waarom je ouders kwaad zullen zijn ?

1. ja
2. neen

26. Zou je zo veel mogelijk willen gelijken op je vader ?

1. ja
2. neen

27. Zou je zo veel mogelijk willen gelijken op je moeder ?

1. ja
2. neen

28. Hou je meestal rekening met de mening van je ouders ?

1. ja
2. neen

Nu zou ik willen ingaan op je schooltijd

29. Heb je in het lager onderwijs gedubbeld ?

1. ja, hoe dikwijls ? ....
2. neen

30. Ben je na het lager onderwijs eerst nog naar andere scholen geweest dan hier ?  
1. ja, welke ?  
Waarom ben je naar hier gekomen ? .....  
2. neen
31. Heb je in het middelbaar onderwijs gedubbeld ?  
1. ja, hoe dikwijls ? .....  
2. neen
32. Vind je zelf dat je schooluitslagen moeten verbeteren ?  
1. ja  
2. neen
33. Heb je tijdens het middelbaar onderwijs van richting veranderd ?  
1. ja, wat deed je dan voorheen ? .....  
2. neen
34. Moest je zelf kunnen kiezen, tot hoe lang zou je dan willen naar school gaan ?  
.....
35. Waarvoor zou je willen leren ? .....
36. Volg je de studies die je graag had willen doen ?  
1. ja  
2. neen  
- Wat had je graag gevolgd ? .....  
- Waarom kon dit niet ? .....
37. Ga je graag naar school ?  
1. ja  
2. neen
38. Wat vind je prettig op deze school ?
39. Wat vind je hier minder goed ?
40. Vind je het belangrijk om goede schooluitslagen te behalen ?  
1. ja  
2. neen

41. Hoeveel tijd besteed je per dag aan je huiswerk ?
1. meer dan 1 uur
  2. minder dan 1 uur
42. Ben je in de loop van dit schooljaar al eens zomaar uit de school weggebleven ?
1. nooit
  2. 1 keer, Wat deed je dan ? .....
  3. meerdere keren, Wat deed je dan ? .....
43. Heb je in de loop van dit schooljaar, in de school zaken vernield of beschadigd ?
1. nooit
  2. 1 keer
  3. meerdere keren
44. Heb je in de loop van dit schooljaar serieus gevochten in de school ?
1. nooit
  2. 1 keer
  3. meerdere keren
45. Heb je in de loop van dit schooljaar in de school zaken weggenomen die niet van jou waren ?
1. nooit
  2. 1 keer
  3. meerdere keren
46. Heb je tijdens dit schooljaar met opzet de les verstoord ?
1. nooit
  2. 1 keer
  3. meerdere keren
47. Werd je in de loop van dit schooljaar al uit de klas gestuurd ?
1. nooit
  2. 1 keer
  3. meerdere keren
48. Werd je in de loop van dit schooljaar al van de school weggestuurd ?
1. ja
  2. neen
49. Kreeg je het laatste jaar in de school al eens andere straffen ?
1. nooit
  2. soms
  3. heel dikwijls
50. Als je gestraft wordt in de school, hoe is dat dan vooral ?
1. slechte punten op rapport
  2. bijkomend huiswerk maken
  3. straf schrijven
  4. nablijven (strafstudies)
  5. nota voor ouders in agenda
  6. naar directeur gestuurd
  7. klappen gekregen
  8. uitgescheiden
  9. belachelijk gemaakt voor heel de klas
  10. andere : .....

51. Vind je dat de leerkrachten tegen jou strenger zijn dan tegen je klasgenoten ?  
1. ja  
2. neen
52. Vind je dat de leerkrachten anderen meer helpen dan ze jou helpen ?  
1. ja  
2. neen
53. Denk je dat de meeste leerkrachten echt geïnteresseerd zijn in wat je doet ?  
1. ja  
2. neen
54. Hou je meestal rekening met de mening van je leerkrachten ?  
1. ja  
2. neen
55. Zou je zo veel mogelijk willen gelijken op één van je leerkrachten ?  
1. ja  
2. neen
56. Als je persoonlijke problemen zoudt hebben, zou je die dan met één van je leerkrachten bespreken ?  
1. ja  
2. neen
57. Kun je goed opschieten met de meeste leerlingen uit je klas ?  
1. ja  
2. neen

Nu zou ik enkele vragen willen stellen over de manier waarop je je vrije tijd doorbrengt

58. Plan je vooraf wat je gaat doen in je vrije tijd ?  
1. ja  
2. neen
59. Maak je deel uit van een groep of club waar je regelmatig naar toe moet ?  
1. ja  
2. neen
60. Wat doe je meestal in je vrije tijd ? Geef de twee belangrijkste activiteiten.  
1.  
2.
61. Komt het veel voor dat je niet goed weet wat doen ?  
1. ja  
2. neen

62. Werk je soms na je schooltijd om wat zakgeld te verdienen ?

1. ja
2. neen

63. Als je je vrije tijd niet thuis doorbrengt, weten je ouders dan meestal waar je bent ?

1. ja
2. neen

64. Weten zij dan ook meestal met wie je weg bent ?

1. ja
2. neen

De volgende vragen gaan over je vrienden

65. Maak je deel uit van een echt vriendengroepje ?

1. ja
2. neen (ga naar vraag nr. 68)

*Opgelet : de 2 volgende vragen gaan over dat vriendengroepje*

66. Vanwaar ken je je meeste vrienden ?

1. de klas
2. de school
3. de sportclub/jeugdclub
4. de buurt
5. andere : .....

67. Hoe dikwijls zie je hen ?

1. elke dag
2. elke week-end
3. 1 keer per maand

68. Heb je vrienden die één van de onderstaande dingen gedaan hebben :

1. iets meenemen uit een grootwarenhuis zonder te betalen
2. een nacht van thuis wegblijven zonder te verwittigen
3. een fiets meenemen zonder toelating van de eigenaar
4. zomaar een dag wegblijven van school
5. zaken vernielen die zich op openbare plaatsen bevinden.

69. Zijn er onder hen die hiervoor reeds een proces verbaal kregen ?

1. ja
2. neen

70. Zijn er onder hen die hiervoor voor de rechter kwamen ?

1. ja
2. neen

Nu zou ik iets willen vragen over wat jij later zou willen doen

71. Wat zou je later als beroep willen doen ?

.....

72. Denk je dat je dat zal lukken ?

1. ja

2. neen, waarom niet ? .....

73. Zou je later willen trouwen ?

1. ja

2. neen

74. Zou je later kinderen willen ?

1. ja

2. neen

Nu zou ik nog enkele meer algemene zaken willen bevragen

75. Als je toevallig iemand ontmoet en je krijgt daar serieus ruzie mee, wat zou je dan doen ? Geef slechts één antwoord.

1. uitschelden, verwijten

2. links laten liggen, niets meer met te maken hebben

3. pak slaag geven

4. proberen over te spreken

5. andere : .....

76. Ga je soms 's zondags naar de mis ?

1. ja

2. neen

77. Vind je dat mensen mogen samenwonen zonder te trouwen ?

1. ja

2. neen

78. Ga je ermee akkoord dat mensen die echt werk zoeken wel werk vinden ?

1. ja

2. neen

79. Vind je dat je moet rekening houden met wat de burens denken ?

1. ja

2. neen



80. Vind je dat kinderverzorging evengoed door mannen kan gebeuren ?

- 1. ja
- 2. neen

81. Ga je ermee akkoord dat men andermans eigendom moet respecteren ?

- 1. ja
- 2. neen

82. Vind je dat de politie goed werk doet ?

- 1. ja
- 2. neen

83. Vind je dat de politie alle jongeren op dezelfde manier behandelt ?

- 1. ja
- 2. neen

84. Is de kans groot dat je meegenomen wordt naar het politiebureau als je

|   | JA | NEEN |
|---|----|------|
| 1. in een grootwarenhuis iets meeneemt, zonder te betalen |    |      |
| 2. een hele nacht van huis blijft, zonder te verwittigen  |    |      |
| 3. een fiets meeneemt zonder toelating van de eigenaar    |    |      |
| 4. spijbelt   |    |      |
| 5. zaken vernielt   |    |      |

Nu zou ik je enkele vragen willen stellen over je gedrag van het laatste jaar, d.w.z. van februari vorig jaar tot nu. Over wat daarvoor gebeurde moet je niets opschrijven.

Het is niet altijd zo gemakkelijk om je goed te amuseren. Je bent aan het uitgaan en je wilt plezier maken. Dan gebeurt het al wel eens dat er zaken gedaan worden die eigenlijk niet mogen.

85.

Heb jij de laatste 12 maanden wel eens een dancing of cinema bezocht waar je eigenlijk niet binnen mocht ?

1. ja, hoeveel keren .....

2. neen (*ga naar vraag nr. 86*)

- Gebeurde dit meestal in groep ?

1. ja

2. neen

- Is de politie dit te weten gekomen ?

1. ja

Werd er ook een proces-verbaal opgemaakt ?

1. ja

2. neen

2. neen

- Kwam je hiervoor voor de rechter ?

1. ja

2. neen

86.

Heb je het laatste jaar wel eens voorwerpen vernield of beschadigd die zich op openbare plaatsen bevonden (bv. telefooncellen, parkeermeters, enz.).

1. ja, hoeveel keren .....

2. neen (*ga naar vraag nr. 87*)

- Gebeurde dit meestal in groep ?

1. ja

2. neen

- Is de politie dit te weten gekomen ?

1. ja

Werd er ook een proces-verbaal opgemaakt ?

1. ja

2. neen

2. neen

- Kwam je hiervoor voor de rechter ?

1. ja

2. neen

87. Zijt ge het laatste jaar wel eens in een vechtpartij betrokken geweest, waarbij iemand naar de dokter moest ?

1. ja, hoeveel keren ...

2. neen (*ga naar vraag nr. 88*)

- Gebeurde dit meestal in groep ?

1. ja

2. neen

- Is de politie dit te weten gekomen ?

1. ja

Werd er ook een proces-verbaal opgemaakt ?

1. ja

2. neen

2. neen

- Kwam je hiervoor voor de rechter ?

1. ja

2. neen

Iedereen heeft wel eens problemen thuis en zin om van huis weg te lopen.  
Sommigen doen het niet, anderen wel.

88. Ben jij het laatste jaar wel eens een nacht van huis weggebleven zonder te verwittigen ?

1. ja, hoeveel keren ....

2. neen (*ga naar vraag nr. 89*)

- Gebeurde dit meestal in groep ?

1. ja

2. neen

- Is de politie dit te weten gekomen ?

1. ja

Werd er ook een proces-verbaal opgesteld ?

1. ja

2. neen

2. neen

- Kwam je hiervoor voor de rechter ?

1. ja

2. neen

89. Gebeurt het al eens dat je een glaasje bier of een borreltje drinkt ?

- 1. ja  
Hoeveel glaasjes ongeveer per week ? ....
- 2. neen (ga naar vraag nr. 91)

90. Is het de laatste 12 maanden gebeurt dat je met je fiets of brommer reed, nadat je gedronken had.

- 1. ja , hoeveel keren ...
- 2. neen (ga naar vraag nr.91 )
- Gebeurde dit meestal in groep ?
  - 1. ja
  - 2. neen
- Is de politie dit te weten gekomen ?
  - 1. ja
  - Werd er ook een proces-verbaal opgemaakt ?
    - 1. ja
    - 2. neen
  - 2. neen
- Kwam je hiervoor voor de rechter ?
  - 1. ja
  - 2. neen

91. Het gebeurt wel eens dat jongeren zonder geld zitten en er thuis wat wegnemen. Heb jij dat het laatste jaar gedaan ?

- 1. ja, hoeveel keren ....
- 2. neen (ga naar vraag nr. 92)
- Gebeurde dit meestal in groep ?
  - 1. ja
  - 2. neen
- Is de politie dit te weten gekomen ?
  - 1. ja
  - Werd er ook een proces-verbaal opgemaakt ?
    - 1. ja
    - 2. neen
  - 2. neen
- Kwam je hiervoor voor de rechter ?
  - 1. ja
  - 2. neen

92.

Heb je het laatste jaar ergens anders dan thuis geld of goederen weggenomen ?

1. ja, hoeveel keren ...

Moest je daarvoor inbreken ?

1. ja

2. neen

2. neen (ga naar vraag nr. 93)

- Gebeurde dit meestal in groep ?

1. ja

2. neen

- Is de politie dit te weten gekomen ?

1. ja

Werd er ook een proces-verbaal opgemaakt ?

1. ja

2. neen

2. neen

- Kwam je hiervoor voor de rechter ?

1. ja

2. neen

93.

Het gebeurt wel eens dat jongeren voor een korte tijd een voertuig gebruiken zonder toelating van de eigenaar.

Heb jij het voorbije jaar zo een fiets of brommer weggenomen ?

1. ja, hoeveel keren ...

2. neen (ga naar vraag nr. 94)

- Gebeurde dit meestal in groep ?

1. ja

2. neen

- Is de politie dit te weten gekomen ?

1. ja

Werd er ook een proces-verbaal opgemaakt ?

1. ja

2. neen

2. neen

- Kwam je hiervoor voor de rechter ?

1. ja

2. neen

94.

Heb jij het voorbijs jaar wel eens een auto weggenomen ?

1. ja, hoeveel keren ...

2. neen

- Gebeurde dit meestal in groep ?

1. ja

2. neen

- Is de politie dit te weten gekomen ?

1. ja

Werd er ook een proces-verbaal opgemaakt ?

1. ja

2. neen

2. neen

- Kwam je hiervoor voor de rechter ?

1. ja

2. neen

Hiermee zijn wij aan het einde van onze vragenlijst gekomen.

Hartelijk dank voor jullie medewerking !

ONDERZOEKSGROEP JEUGDCRIMINOLOGIE  
K.U.LEUVEN

VRAGENLIJST LEERKRACHTEN

*Onderzoek : jeugddelinquentie en de school*

Toelichting

Deze bevraging maakt deel uit van het onderzoek over "jeugddelinquentie en school".

Zoals U weet hebben wij reeds een vragenlijst afgenomen bij de leerlingen. Om een vollediger zicht te krijgen op de schoolsituatie is het nodig om ook de mening van enkele leerkrachten van de betrokken klassen te kennen. Concreet wordt Uw beeld over de individuele leerlingen gevraagd; daarnaast worden ook meer algemene vragen gesteld over de relatie leerkracht-leerlingen.

Voor ons onderzoek is het van bijzonder belang Uw reële mening te kennen. Het is duidelijk dat niets van Uw antwoorden doorgegeven wordt aan de leerlingen, Uw collega's of directie. Ook in de verwerking van de gegevens garanderen wij de volledige anonimiteit van de antwoorden.

De gehele bevraging gaat uitdrukkelijk over leerlingen die wij zelf hebben bevraagd, uit klas .....

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.

1. Hoeveel uren les geeft u per week aan deze groep leerlingen ?

.....

2. Welk(e) vak(ken) geeft u er ?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

3. Bent u klastitularis van deze klas ?

1. ja
2. neen

4. Mensen hebben spontaan de neiging om anderen sociaal te situeren.  
Kunt U de bovenvermelde leerlingen plaatsen op de vijfpunten-schaal volgens het beroep dat U vermoedt van hun vader en/of moeder ?

Cijfer 1 correspondeert met het laagste beroepsniveau van de ouders van de leerlingen uit deze groep ; cijfer 5 met het hoogste beroepsniveau van de ouders van de leerlingen uit deze groep (U zoudt dus alleszins categorie 1 en categorie 5 moeten gebruiken).

| leerlingen | Beroep    |   |   |   |           |
|------------|-----------|---|---|---|-----------|
|            | laag<br>1 | 2 | 3 | 4 | hoog<br>5 |
| 1.         |           |   |   |   |           |
| 2.         |           |   |   |   |           |
| 3.         |           |   |   |   |           |
| 4.         |           |   |   |   |           |
| 5.         |           |   |   |   |           |
| 6.         |           |   |   |   |           |
| 7.         |           |   |   |   |           |
| 8.         |           |   |   |   |           |
| 9.         |           |   |   |   |           |
| 10.        |           |   |   |   |           |
| 11.        |           |   |   |   |           |
| 12.        |           |   |   |   |           |
| 13.        |           |   |   |   |           |
| 14.        |           |   |   |   |           |
| 15.        |           |   |   |   |           |
| 16.        |           |   |   |   |           |
| 17.        |           |   |   |   |           |
| 18.        |           |   |   |   |           |
| 19.        |           |   |   |   |           |
| 20.        |           |   |   |   |           |



5. Waarop baseert U zich vooral bij deze situering ?

- Kenmerken :
1. feitelijk weten
  2. algemeen voorkomen
  3. schoolprestaties
  4. woonbuurt
  5. andere : .....

6. Sommige leerlingen zijn van uit hun thuismilieu beter voorbereid en begeleid op de schoolsituatie dan anderen.

Kunt U hierover Uw idee geven omtrent de onderscheiden leerlingen ?

De betrokkenheid van de ouders op de school kunt U o.m. afleiden uit hun deelname aan schoolactiviteiten ; het meegeven van materiaal voor gebruik in de klas ; adequate antwoorden op vragen vanuit de school, enz.

| <u>leerlingen</u> | <u>Betrokkenheid van thuismilieu op de school</u> |              |                    |
|-------------------|---|--------------|--------------------|
|                   | <u>zeer goed</u>                                  | <u>nogal</u> | <u>weinig/niet</u> |
| 1.                |   |              |                    |
| 2.                |   |              |                    |
| 3.                |   |              |                    |
| 4.                |   |              |                    |
| 5.                |   |              |                    |
| 6.                |   |              |                    |
| 7.                |   |              |                    |
| 8.                |   |              |                    |
| 9.                |   |              |                    |
| 10.               |   |              |                    |
| 11.               |   |              |                    |
| 12.               |   |              |                    |
| 13.               |   |              |                    |
| 14.               |   |              |                    |
| 15.               |   |              |                    |
| 16.               |   |              |                    |
| 17.               |   |              |                    |
| 18.               |   |              |                    |
| 19.               |   |              |                    |
| 20.               |   |              |                    |

7.

Geef de rangordening van de leerlingen volgens de uitslagen op uw vak(ken)

| Leerlingen | Rangordening |
|------------|--------------|
| 1.         |              |
| 2.         |              |
| 3.         |              |
| 4.         |              |
| 5.         |              |
| 6.         |              |
| 7.         |              |
| 8.         |              |
| 9.         |              |
| 10.        |              |
| 11.        |              |
| 12.        |              |
| 13.        |              |
| 14.        |              |
| 15.        |              |
| 16.        |              |
| 17.        |              |
| 18.        |              |
| 19.        |              |
| 20.        |              |

| 9. Beoordeel elke leerling op de zes geformuleerde uitspraken :               |  |         |          |              |
|---|--|---------|----------|--------------|
| <u>Leerling 1</u>   |  | Akkoord | Neutraal | Niet akkoord |
| 1. Zij/hij is iemand die veel tuchtproblemen geeft in de klas                 |  |         |          |              |
| 2. Zij/hij is iemand met veel mogelijkheden voor het vak(ken) dat ik geef     |  |         |          |              |
| 3. Ik merk bij haar/hem weinig interessante initiatieven                      |  |         |          |              |
| 4. In het algemeen verwacht ik van haar/hem een positieve evolutie            |  |         |          |              |
| 5. Het zou tijdverspilling zijn haar/hem bijkomend individueel te begeleiden  |  |         |          |              |
| 6. Ik denk dat zij/hij nog veel in aanraking kan komen met politie en gerecht |  |         |          |              |
| <u>Leerling 2</u>   |  | Akkoord | Neutraal | Niet akkoord |
| 1. Zij/hij is iemand die veel tuchtproblemen geeft in de klas                 |  |         |          |              |
| 2. Zij/hij is iemand met veel mogelijkheden voor het vak(ken) dat ik geef     |  |         |          |              |
| 3. Ik merk bij haar/hem weinig interessante initiatieven                      |  |         |          |              |
| 4. In het algemeen verwacht ik van haar/hem een positieve evolutie            |  |         |          |              |
| 5. Het zou tijdverspilling zijn haar/hem bijkomend individueel te begeleiden  |  |         |          |              |
| 6. Ik denk dat zij/hij nog veel in aanraking kan komen met politie en gerecht |  |         |          |              |
| <u>Leerling 3</u>   |  | Akkoord | Neutraal | Niet akkoord |
| 1. Zij/hij is iemand die veel tuchtproblemen geeft in de klas                 |  |         |          |              |
| 2. Zij/hij is iemand met veel mogelijkheden voor het vak(ken) dat ik geef     |  |         |          |              |
| 3. Ik merk bij haar/hem weinig interessante initiatieven                      |  |         |          |              |
| 4. In het algemeen verwacht ik van haar/hem een positieve evolutie            |  |         |          |              |
| 5. Het zou tijdverspilling zijn haar/hem bijkomend individueel te begeleiden  |  |         |          |              |
| 6. Ik denk dat zij/hij nog veel in aanraking kan komen met politie en gerecht |  |         |          |              |
| <u>Leerling 4</u>   |  | Akkoord | Neutraal | Niet akkoord |
| 1. Zij/hij is iemand die veel tuchtproblemen geeft in de klas                 |  |         |          |              |
| 2. Zij/hij is iemand met veel mogelijkheden voor het vak(ken) dat ik geef     |  |         |          |              |
| 3. Ik merk bij haar/hem weinig interessante initiatieven                      |  |         |          |              |
| 4. In het algemeen verwacht ik van haar/hem een positieve evolutie            |  |         |          |              |
| 5. Het zou tijdverspilling zijn haar/hem bijkomend individueel te begeleiden  |  |         |          |              |
| 6. Ik denk dat zij/hij nog veel in aanraking kan komen met politie en gerecht |  |         |          |              |
| <u>Leerling 5</u>   |  | Akkoord | Neutraal | Niet akkoord |
| 1. Zij/hij is iemand die veel tuchtproblemen geeft in de klas                 |  |         |          |              |
| 2. Zij/hij is iemand met veel mogelijkheden voor het vak(ken) dat ik geef     |  |         |          |              |
| 3. Ik merk bij haar/hem weinig interessante initiatieven                      |  |         |          |              |
| 4. In het algemeen verwacht ik van haar/hem een positieve evolutie            |  |         |          |              |
| 5. Het zou tijdverspilling zijn haar/hem bijkomend individueel te begeleiden  |  |         |          |              |
| 6. Ik denk dat zij/hij nog veel in aanraking kan komen met politie en gerecht |  |         |          |              |

|   |         |          |              |
|---|---------|----------|--------------|
| <u>Leerling 6</u><br><br>1. Zij/hij is iemand die veel tuchtproblemen geeft in de klas<br>2. Zij/hij is iemand met veel mogelijkheden voor het vak(ken) dat ik geef<br>3. Ik merk bij haar/hem weinig interessante initiatieven<br>4. In het algemeen verwacht ik van haar/hem een positieve evolutie<br>5. Het zou tijdverspilling zijn haar/hem bijkomend individueel te begeleiden<br>6. Ik denk dat zij/hij nog veel in aanraking kan komen met politie en gerecht  | Akkoord | Neutraal | Niet akkoord |
| <u>Leerling 7</u><br><br>1. Zij/hij is iemand die veel tuchtproblemen geeft in de klas<br>2. Zij/hij is iemand met veel mogelijkheden voor het vak(ken) dat ik geef<br>3. Ik merk bij haar/hem weinig interessante initiatieven<br>4. In het algemeen verwacht ik van haar/hem een positieve evolutie<br>5. Het zou tijdverspilling zijn haar/hem bijkomend individueel te begeleiden<br>6. Ik denk dat zij/hij nog veel in aanraking kan komen met politie en gerecht  | Akkoord | Neutraal | Niet akkoord |
| <u>Leerling 8</u><br><br>1. Zij/hij is iemand die veel tuchtproblemen geeft in de klas<br>2. Zij/hij is iemand met veel mogelijkheden voor het vak(ken) dat ik geef<br>3. Ik merk bij haar/hem weinig interessante initiatieven<br>4. In het algemeen verwacht ik van haar/hem een positieve evolutie<br>5. Het zou tijdverspilling zijn haar/hem bijkomend individueel te begeleiden<br>6. Ik denk dat zij/hij nog veel in aanraking kan komen met politie en gerecht  | Akkoord | Neutraal | Niet akkoord |
| <u>Leerling 9</u><br><br>1. Zij/hij is iemand die veel tuchtproblemen geeft in de klas<br>2. Zij/hij is iemand met veel mogelijkheden voor het vak(ken) dat ik geef<br>3. Ik merk bij haar/hem weinig interessante initiatieven<br>4. In het algemeen verwacht ik van haar/hem een positieve evolutie<br>5. Het zou tijdverspilling zijn haar/hem bijkomend individueel te begeleiden<br>6. Ik denk dat zij/hij nog veel in aanraking kan komen met politie en gerecht  | Akkoord | Neutraal | Niet akkoord |
| <u>Leerling 10</u><br><br>1. Zij/hij is iemand die veel tuchtproblemen geeft in de klas<br>2. Zij/hij is iemand met veel mogelijkheden voor het vak(ken) dat ik geef<br>3. Ik merk bij haar/hem weinig interessante initiatieven<br>4. In het algemeen verwacht ik van haar/hem een positieve evolutie<br>5. Het zou tijdverspilling zijn haar/hem bijkomend individueel te begeleiden<br>6. Ik denk dat zij/hij nog veel in aanraking kan komen met politie en gerecht | Akkoord | Neutraal | Niet akkoord |

|   |         |          |              |
|---|---------|----------|--------------|
| <u>Leerling 11</u>  |         |          |              |
|   | Akkoord | Neutraal | Niet akkoord |
| 1. Zij/hij is iemand die veel tuchtproblemen geeft in de klas                 |         |          |              |
| 2. Zij/hij is iemand met veel mogelijkheden voor het vak(ken) dat ik geef     |         |          |              |
| 3. Ik merk bij haar/hem weinig interessante initiatieven                      |         |          |              |
| 4. In het algemeen verwacht ik van haar/hem een positieve evolutie            |         |          |              |
| 5. Het zou tijdverspilling zijn haar/hem bijkomend individueel te begeleiden  |         |          |              |
| 6. Ik denk dat zij/hij nog veel in aanraking kan komen met politie en gerecht |         |          |              |
| <u>Leerling 12</u>  |         |          |              |
|   | Akkoord | Neutraal | Niet akkoord |
| 1. Zij/hij is iemand die veel tuchtproblemen geeft in de klas                 |         |          |              |
| 2. Zij/hij is iemand met veel mogelijkheden voor het vak(ken) dat ik geef     |         |          |              |
| 3. Ik merk bij haar/hem weinig interessante initiatieven                      |         |          |              |
| 4. In het algemeen verwacht ik van haar/hem een positieve evolutie            |         |          |              |
| 5. Het zou tijdverspilling zijn haar/hem bijkomend individueel te begeleiden  |         |          |              |
| 6. Ik denk dat zij/hij nog veel in aanraking kan komen met politie en gerecht |         |          |              |
| <u>Leerling 13</u>  |         |          |              |
|   | Akkoord | Neutraal | Niet akkoord |
| 1. Zij/hij is iemand die veel tuchtproblemen geeft in de klas                 |         |          |              |
| 2. Zij/hij is iemand met veel mogelijkheden voor het vak(ken) dat ik geef     |         |          |              |
| 3. Ik merk bij haar/hem weinig interessante initiatieven                      |         |          |              |
| 4. In het algemeen verwacht ik van haar/hem een positieve evolutie            |         |          |              |
| 5. Het zou tijdverspilling zijn haar/hem bijkomend individueel te begeleiden  |         |          |              |
| 6. Ik denk dat zij/hij nog veel in aanraking kan komen met politie en gerecht |         |          |              |
| <u>Leerling 14</u>  |         |          |              |
|   | Akkoord | Neutraal | Niet akkoord |
| 1. Zij/hij is iemand die veel tuchtproblemen geeft in de klas                 |         |          |              |
| 2. Zij/hij is iemand met veel mogelijkheden voor het vak(ken) dat ik geef     |         |          |              |
| 3. Ik merk bij haar/hem weinig interessante initiatieven                      |         |          |              |
| 4. In het algemeen verwacht ik van haar/hem een positieve evolutie            |         |          |              |
| 5. Het zou tijdverspilling zijn haar/hem bijkomend individueel te begeleiden  |         |          |              |
| 6. Ik denk dat zij/hij nog veel in aanraking kan komen met politie en gerecht |         |          |              |
| <u>Leerling 15</u>  |         |          |              |
|   | Akkoord | Neutraal | Niet akkoord |
| 1. Zij/hij is iemand die veel tuchtproblemen geeft in de klas                 |         |          |              |
| 2. Zij/hij is iemand met veel mogelijkheden voor het vak(ken) dat ik geef     |         |          |              |
| 3. Ik merk bij haar/hem weinig interessante initiatieven                      |         |          |              |
| 4. In het algemeen verwacht ik van haar/hem een positieve evolutie            |         |          |              |
| 5. Het zou tijdverspilling zijn haar/hem bijkomend individueel te begeleiden  |         |          |              |
| 6. Ik denk dat zij/hij nog veel in aanraking kan komen met politie en gerecht |         |          |              |

| <u>Leerling 16</u>  |  | Akkoord | Neutraal | Niet akkoord |
|---|--|---------|----------|--------------|
| 1. Zij/hij is iemand die veel tuchtproblemen geeft in de klas                 |  |         |          |              |
| 2. Zij/hij is iemand met veel mogelijkheden voor het vak(ken) dat ik geef     |  |         |          |              |
| 3. Ik merk bij haar/hem weinig interessante initiatieven                      |  |         |          |              |
| 4. In het algemeen verwacht ik van haar/hem een positieve evolutie            |  |         |          |              |
| 5. Het zou tijdverspilling zijn haar/hem bijkomend individueel te begeleiden  |  |         |          |              |
| 6. Ik denk dat zij/hij nog veel in aanraking kan komen met politie en gerecht |  |         |          |              |

| <u>Leerling 17</u>  |  | Akkoord | Neutraal | Niet akkoord |
|---|--|---------|----------|--------------|
| 1. Zij/hij is iemand die veel tuchtproblemen geeft in de klas                 |  |         |          |              |
| 2. Zij/hij is iemand met veel mogelijkheden voor het vak(ken) dat ik geef     |  |         |          |              |
| 3. Ik merk bij haar/hem weinig interessante initiatieven                      |  |         |          |              |
| 4. In het algemeen verwacht ik van haar/hem een positieve evolutie            |  |         |          |              |
| 5. Het zou tijdverspilling zijn haar/hem bijkomend individueel te begeleiden  |  |         |          |              |
| 6. Ik denk dat zij/hij nog veel in aanraking kan komen met politie en gerecht |  |         |          |              |

| <u>Leerling 18</u>  |  | Akkoord | Neutraal | Niet akkoord |
|---|--|---------|----------|--------------|
| 1. Zij/hij is iemand die veel tuchtproblemen geeft in de klas                 |  |         |          |              |
| 2. Zij/hij is iemand met veel mogelijkheden voor het vak(ken) dat ik geef     |  |         |          |              |
| 3. Ik merk bij haar/hem weinig interessante initiatieven                      |  |         |          |              |
| 4. In het algemeen verwacht ik van haar/hem een positieve evolutie            |  |         |          |              |
| 5. Het zou tijdverspilling zijn haar/hem bijkomend individueel te begeleiden  |  |         |          |              |
| 6. Ik denk dat zij/hij nog veel in aanraking kan komen met politie en gerecht |  |         |          |              |

| <u>Leerling 19</u>  |  | Akkoord | Neutraal | Niet akkoord |
|---|--|---------|----------|--------------|
| 1. Zij/hij is iemand die veel tuchtproblemen geeft in de klas                 |  |         |          |              |
| 2. Zij/hij is iemand met veel mogelijkheden voor het vak(ken) dat ik geef     |  |         |          |              |
| 3. Ik merk bij haar/hem weinig interessante initiatieven                      |  |         |          |              |
| 4. In het algemeen verwacht ik van haar/hem een positieve evolutie            |  |         |          |              |
| 5. Het zou tijdverspilling zijn haar/hem bijkomend individueel te begeleiden  |  |         |          |              |
| 6. Ik denk dat zij/hij nog veel in aanraking kan komen met politie en gerecht |  |         |          |              |

| <u>Leerling 20</u>  |  | Akkoord | Neutraal | Niet akkoord |
|---|--|---------|----------|--------------|
| 1. Zij/hij is iemand die veel tuchtproblemen geeft in de klas                 |  |         |          |              |
| 2. Zij/hij is iemand met veel mogelijkheden voor het vak(ken) dat ik geef     |  |         |          |              |
| 3. Ik merk bij haar/hem weinig interessante initiatieven                      |  |         |          |              |
| 4. In het algemeen verwacht ik van haar/hem een positieve evolutie            |  |         |          |              |
| 5. Het zou tijdverspilling zijn haar/hem bijkomend individueel te begeleiden  |  |         |          |              |
| 6. Ik denk dat zij/hij nog veel in aanraking kan komen met politie en gerecht |  |         |          |              |

9. In wat volgt vragen wij naar Uw meer algemene opvattingen over de relatie leerkracht-leerlingen. Er volgen telkens twee uitspraken. Wellicht kunt U soms met beide akkoord gaan of soms met geen van beide.

Maar toch zal er steeds één zijn die beter dan de andere Uw eigen opvattingen typeert nopens Uw concrete onderwijspraktijk.

De bedoeling is dat U telkens deze voorkeur aangeeft door één van de vier cijfers te omcirkelen :

- omcirkelt U een cijfer 2 dan geeft U daarmee aan dat U uitdrukkelijk de aan die zijde geplaatste zin verkiest.
- omcirkelt U een cijfer 1 dan geeft U daarmee aan dat U eerder de aan die zijde geplaatste zin verkiest.

Voorbeeld :

U hebt eerder een voorkeur voor de uitspraak rechts op het blad

|  |   |   |   |   |  |
|--|---|---|---|---|--|
| - Het belangrijkste is dat de leerlingen goed studeren | 2 | 1 | ① | 2 | - Men moet de leerlingen tijd laten voor andere dingen dan studeren. |
|--|---|---|---|---|--|

Hier volgen de uitspraken :

|   |   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|---|--|
| 1. Ik vind het tijdverspilling de leerlingen te laten experimenteren.   | 2 | 1 | 1 | 2 | - Ik probeer de leerlingen te stimuleren zelf een aantal alternatieven uit te proberen alvorens een oplossing te accepteren.                                       |
| 2. Ik stimuleer de creativiteit van de leerlingen, ook als daardoor de orde in de klas verstoord wordt                                      | 2 | 1 | 1 | 2 | - Ik kan geen buitensporige initiatieven van de leerlingen toestaan.   |
| 3. Het doel van de school is de leerlingen te vormen tot personen met een zelfstandig oordeel over mens en maatschappij                     | 2 | 1 | 1 | 2 | - Het doel van de school is de leerlingen tot aangepaste burgers op te leiden.   |
| 4. Ik vind het belangrijk de leerlingen vooral vaste referentiekaders aan te bieden.  | 2 | 1 | 1 | 2 | - Ik probeer mijn leerlingen vooral probleemgevoelig te maken.   |
| 5. Het schoolreglement moet algemeen geldend zijn   | 2 | 1 | 1 | 2 | - Het schoolreglement moet je in de praktijk kunnen aanpassen aan elke leerling.   |
| 6. In de klas heeft men altijd moeilijkheden met dezelfde leerlingen  | 2 | 1 | 1 | 2 | - Mits een goede aanpak kan van elke leerling de nodige medewerking bekomen worden.  |
| 7. Wanneer een leerling het schoolreglement niet naleeft tracht ik het standpunt van de leerling te begrijpen en eventueel te verdedigen.   | 2 | 1 | 1 | 2 | - Omwille van de rechtvaardigheid ben ik soms verplicht de individuele belangen van een leerling op te offeren aan de algemene bepalingen van het schoolreglement. |
| 8. Een chaotische klasdiscussie moet niet vermeden worden.  | 2 | 1 | 1 | 2 | - Men moet vermijden dat klasdiscussies uit de hand lopen.   |
| 9. Wanneer men het thuismilieu van de leerling kent, kan men bijna voorspellen hoe hun schoolprestaties en hun algemeen gedrag zullen zijn. | 2 | 1 | 1 | 2 | - Op de schoolprestaties en het gedrag van de leerling hebben vooral de scholen zelf een belangrijke invloed.  |
| 10. Sommige vormen van delinquent gedrag kunnen beschouwd worden als een normaal leeftijdgebonden gebeuren.                                 | 2 | 1 | 1 | 2 | - De oorzaken van delinquentie moeten vooral gezocht worden in het sociaal milieu van de jongeren.   |
| 11. Om blijvende delinquentie te vermijden moet men snel en adequaat kunnen optreden bij de eerste uitingen ervan.                          | 2 | 1 | 1 | 2 | - Het grootste deel van jeugddelinquentie hoeft ons niet te verontrusten. Het zal wel vanzelf overgaan.  |

Hier eindigt de vragenlijst. Onze beste dank voor Uw medewerking ! Indien U bedenkingen of suggesties hebt bij deze bevraging dan kunt U deze hieronder noteren en/of in een kort nagesprek met de onderzoeker signaleren.

Bedenkingen of suggesties :

Datum interview :

VRAGENLIJST VOOR DE OUDERS

NAAM VAN DE LEERLING : .....

ADRES : .....

Introductie (verwijzen naar de brief, de uitleg herhalen, anonimiteit benadrukken, niets te maken met gedrag in de school).

Eerst zou ik enkele vragen willen stellen over jezelf en je echtgeno(o)t(e)

VADER

1      Geboortedatum :

2      Beroep :

- momenteel aan't werk :
- indien neen : - niet gewerkt sedert :
  - reden :
- welk beroep :
  - omschrijving :



3 Schoolopleiding (dagonderwijs) :

- tot welke leeftijd :
- welke studies :
- diploma :
- tijdens werken nog cursus gevolgd ? Welke ?

4 Als je nu zelf terugdenkt aan je schooltijd. Ging je graag naar school ?  
Waarom wel/niet ?

5. Wat viel er vooral mee/tegen ?

6 Was je blij dat je kon thuisblijven ?  
Waarom ?

7 Je weet dat iedereen nu tot 18 jaar naar school moet gaan. Vind je dat een  
goei zaak ?  
Waarom wel/niet ?

MOEDER

8 Geboortedatum :

9 Beroep :

- momenteel aan 't werk
- indien neen : - niet gewerkt sedert :
  - reden :
- welk beroep :
  - omschrijving :

- 10      Schoolopleiding :
- tot welke leeftijd :
  - welke studies :
  - diploma :
  - tijdens werken nog cursus gevolgd ? Welke ?
- 11      Gezinsstructuur
- wettelijk getrouwd :
  - vader- en moederfiguur (feitelijke toestand) :
- 12      Aantal kinderen
- in 'totaal :
  - nog inwonend :
- 13      Huisvesting :
- aantal kamers :
  - *vanuit observatie een beschrijving geven van het interieur die toelaat een opdeling te maken tussen comfortabel/niet-comfortabel, rekening houdend met o.a. ruimte, luxe, onderhoud, equipering, smaak, zelf iets aan doen.*
- Beschrijving :
- 14      Buurt : *beschrijving van de buurt om tot een typering te kunnen komen tussen kansarm/niet-kansarm (arbeiderswoningen, veel vreemdelingen, leegstand)*
- Beschrijving :

Nu zou ik wat dingen willen vragen over het schoollopen van N.

N. zit nu in het .... jaar .....

15 Gaat hij/zij graag naar school ?

Wat valt daar vooral mee ?

En tegen ?

16 Je hebt meebeslist dat hij/zij deze richting zou kiezen ?

17 Tot welke leeftijd zou je willen dat hij/zij naar de school gaat ?

18 De bedoeling is een diploma halen ?

Zo ja, welk ?

19 Denk je dat hij/zij dat zal halen ?

Waarom wel/niet ?

20 Vind je een diploma zeer belangrijk om een goeie job te krijgen ?

Zo ja, wat vind je daarnaast nog belangrijk ?

Zo neen, wat vind je het belangrijkste ?

En wat vind je daarnaast nog belangrijk ?

21 Als je nu aan de toekomst denkt, wat zou je voor N. het beste werk vinden ?

22 Denk je dat hij/zij dat zal halen ?

Waarom wel/niet ?

23 Spreek je met N. over wat hij/zij zoal doet in de school ?

1. nooit

2. soms

3. regelmatig

24 Kijk je (of de andere ouder) regelmatig het rapport na van N. ?

25 Je ziet aan 't rapport van N. dat hij/zij zijn/haar best niet gedaan heeft op 't school. Hoe reageer je daarop ? (o.a. geen opmerking, straffen, praten)

26 Stel je eens voor dat N. heel dikwijls door dezelfde leerkracht uit de klas gestuurd wordt. Zou je daartegen reageren ? En hoe ?

27 Elke school richt oudercontacten in. Ga je daar naar toe ?

1. nooit, waarom niet ?
2. soms , waarom ?
3. regelmatig, waarom ?

28 N. gaat nu naar school te X. Wat was de belangrijkste reden om deze school te kiezen ?

Nu zou ik het willen hebben over hoe je omgaat met N.

*Bij deze vragen wordt telkens gevraagd of hun partner daar ook zou over denkt.*

29 Veronderstel dat N. Met vrienden of vriendinnen omgaat die je niet graag hebt. Zou je daar iets tegen doen ? Wat ?  
Waarom wel/niet ?

30 Houdt N. zich met iets speciaals (hobby) bezig in zijn vrije tijd ?  
Doe je soms iets samen met hem/haar ?  
Geef je hem/haar daar gemakkelijk wat extra zakgeld voor ?

31 Helpt N. nogal eens met karweitjes thuis ? Wat vooral ?  
  
Hoeveel tijd is dat ongeveer per week ?

32 Je verbiëdt iets aan N. en hij zet hiervoor een grote mond op.  
Wat zeg je daarop ?

33 Bij serieuze twistpunten in 't gezin, wie heeft dan het laatste woord ?  
Jij of je partner ?

- 34 Vind je dat je N. kunt vertrouwen ?  
Waarin wel/niet ?
- 35 Moet N. zich volgens jou behoorlijk gedragen ?  
Waarom wel/niet ?
- 36 Vind je dat N. moet goed voorkomen (kledij, beleefdheid...)  
  
Maak je daar opmerkingen over ?  
  
Als hij/zij je tegenspreekt, wat doe je dan ?
- Elke jongen krijgt wel eens te maken met de politie bv. omdat zij door een rood licht rijden of bij controle in een dancing....*
- 37 Heeft N. al contacten gehad met de politie of het gerecht ? Aard van de tussenkomst ?
- 38 Vind je dat erg ? Waarom ? (delinquentie vs. gevolg)
- 39 Veronderstel dat een van je kinderen constant ruzie maakt thuis en uiteindelijk wegloopt.  
Zou je hulp vragen ?  
Aan wie ?  
  
Denk je dat dat zou helpen ?
- 40 Heb jezelf contacten (frequentie en aard) met  
- de politie  
- de rijkswacht  
- het gerecht  
En je echtgeno(o)t(e) ?
- 41 Heb je daar achteraf nog nadelen van ondervonden ? Welke ?

Nu zou ik nog een paar opvattingen van jezelf willen kennen  
(Telkens uitdrukkelijk naar het waarom vragen en doorvragen)

42 Vind je dat wettelijke voorschriften moeten nageleefd worden ? Waarom wel/niet ?

43 Vind je dat kinderen het ver moeten brengen ? Waarom wel/niet ?

44 Vind je dat misdadigers harder moeten worden aangepakt ? Waarom wel/niet ?

45 Wat vind je het belangrijkste aan je werk ? Waarom ?

46 Moest je nu zonder werk vallen (Of : je bent nu zonder werk), zou je dan eventueel hier of daar een werkje aannemen ? Waarom wel/niet ?

47 Vind je dat de politie iedereen op dezelfde manier behandelt ? Waarom ?

Dit is alles wat ik je wou vragen. Heel hartelijk bedankt voor je medewerking.  
Zou je graag als het onderzoek afgelopen is een kort verslag hierover ontvangen?

Heb je zelf nog vragen of opmerkingen ?

Vanuit observatie :

- vragen 9 en 10 beantwoorden
- taal : 1. overwegend A.B.N.  
2. overwegend dialect
- voorkomen : verzorgd/niet-verzorgd  
beschrijving :

Opmerkingen

- 0. aantal contactnamen :
- 1. aanwezigheid van derden :
- 2. duur van het gesprek :
- 3. appreciatie van de betrouwbaarheid :
- 4. andere opmerkingen :

ONDERZOEKSGROEP JEUGDCRIMINOLOGIE  
K.U.LEUVEN

Datum observatie :

BIJLAGE 2D

ONDERZOEK : SCHOOL EN DELINQUENTIE  
Nicole VETTENBURG

School :  
Klas :  
Leerkracht :  
Vak :

OBSERVATIESCHEMA : KLAS

LEERKRACHT

DIDACTISCHE KENMERKEN :

1. Wordt de les inzichtelijk gebracht ? (goed voorbereid, gestructureerd gegeven, tussentijdse herhalingen)
2. Wordt er getoetst op het inzicht bij de leerlingen ? (o.m. vragen stellen, informeren of alles begrepen is)
3. Is het leertempo aangepast aan de leerlingen ? (te vlug, te traag)
4. Wordt er rekening gehouden met het individueel leergedrag ? (bv. bijkomend hulp bieden)
5. Worden de leerlingen gemotiveerd/wordt hun belangstelling gewekt ? (bv. door aan te sluiten bij de ervaringen en interesses van de leerlingen ; het uitlokken van reacties)
6. Worden de leerlingen gemotiveerd voor het eindprodukt? (fierheid voor eigen werk)
7. Is er ruimte voor tussenkomsten van de leerlingen ? (vragen, reacties)

Andere opmerkingen omtrent didactische eigenschappen :



HOUDING VAN DE LEERKRACHT :

1. Heeft de leerkracht globaal een positieve houding t.a.v. de leerlingen (vriendelijk, tegemoetkomend, enthousiast, aanmoedigend)
2. Wordt de creativiteit van de leerlingen gestimuleerd ?
3. Stelt de leerkracht zich op als meedenker ?
4. Wordt er ruimte gelaten voor het zelfstandig denken van de leerlingen ?
5. Worden verwarde discussies zinvol geacht ?
6. Hoedt de leerkracht er zich voor om geen 'zwarte schapen' te creëren ?
7. Wordt er strikte aanpassing geeist ?
8. Is er aandacht voor sociale vaardigheden ? (bv. onderlinge samenwerking, hulpvaardigheid)
9. Treedt de leerkracht consistent op t.a.v. de leerlingen ?
10. Krijgen de leerlingen ook opdrachten met verantwoordelijkheid ?
11. Is de leerkracht toegankelijk voor persoonlijke problemen van de leerlingen ?
12. Beroept de leerkracht zich op het schoolreglement om zijn/haar eigen positie te verstevigen ?
13. Bij problemen tussen leerlingen-directie, neemt de leerkracht het dan op voor de leerlingen ?

LEERLINGEN

HOUDING VAN DE LEERLINGEN T.A.V. DE LEERKRACHT

1. Werken de leerlingen goed mee met de leerkracht ?
2. Zijn de leerlingen geïnteresseerd in zijn/haar vak ? (vragen uitleg, maken opmerkingen)
3. Waarderen zij de leerkracht om haar/zijn deskundigheid ?
4. Kijken zij op naar de leerkracht ? (identificatiefiguur)
5. Zijn zij bevreesd voor haar/hem ?
6. Ervaren zij dat er ruimte is voor hun belangstelling, dat er kan afgeweken worden van de leerstof ?
7. Vinden zij de persoonlijke appreciatie van de leerkracht zeer belangrijk ?
8. Spreken zij de leerkracht aan over hun persoonlijke zaken ?

DE LEERLINGEN ONDERLING

1. Is er een goede groepsgeest ? (elkaar helpen, rekening houden met elkaar)
2. Zijn er kliekjes binnen de klas ?
3. Worden sommige leerlingen uitgestoten ?

HET KLASPROFIEL

1. Zijn er leerlingen die opvallen door hun gedrag, hun houdingen? (zich duidelijk niet goed voelen binnen de klas, de toebedeelde rol van bv. ongedisciplineerde, spelen)

### Samenvatting observatieverslagen

Hieronder worden de belangrijkste bevindingen per klas en per vak kort weergegeven.

#### 1. Klas 3A

Er zitten 13 leerlingen in deze klas. Eén van de leerlingen is al voor het vierde opeenvolgende jaar blijven zitten. Hij is ook veel afwezig.

1. De leerkracht beroepspraktijk staat positief t.a.v. de leerlingen. Hij is vriendelijk, rustig en tegemoetkomend. Hij geeft spontaan hulp en uitleg en gaat in op hun vragen om advies of evaluatie. Hij is daar ook voortdurend mee bezig. Hij tolereert gepraat, wordt het teveel dan vraagt hij wel om stilte of om verder te werken, maar hij gebruikt hierbij nooit bedreigingen.

Wel stellen wij een zekere afstandelijkheid vast. In tegenstelling met de meeste praktijkleerkrachten gaat hij niet familiaar om met de leerlingen (geen schouderklopjes, aanrakingen) en spreekt hij ABN.

Bij het aanleren van het vak stelt hij zich op als de meerdere. Hij bouwt bv. niet voort op hun kennis of vraagt niet naar hun mening. Hij kent het, doet het voor en laat de leerlingen niet meedenken.

Door hen reeds vrij snel te laten werken aan echte meubelstukken (bloemenstoeltje) i.p.v. aan oefenstukken -zoals het programma voorziet tot Pasen- zijn de leerlingen meer gemotiveerd.

Toch ontbreekt tijdens de lessen een actieve positieve stimulering. Er gaat geen enthousiasme of dynamiek uit van de leerkracht.

De leerlingen zijn niet bevreesd voor hem. Zij krijgen ook nooit afbrekende opmerkingen. Zij vragen spontaan uitleg en aandacht. O.i. waarderen zij de leerkracht : zij geven gehoor aan zijn opmerkingen en maken geen aanmerkingen. Echt gemotiveerd om voort te werken zijn zij niet, al dient gezegd dat hier sterke individuele verschillen waarneembaar zijn. Eigenlijk zijn zij nog erg speels, zij plagen elkaar door bv. werkgerief weg te stoppen. Onderling heerst er een goede sfeer, zij zijn bereid om elkaar te helpen, spreken hun waardering uit voor het vergevorderd werkstuk van een medeleerling.

2. Het technisch vak wordt gegeven door een praktijkleerkracht. Hij geeft dit vak 3 uren in deze klas, maar kent de leerlingen ook uit de praktijklessen.

De leerkracht staat negatief t.a.v. de leerlingen. Hij heeft geen positieve verwachtingen, noch t.a.v. hun mogelijkheden voor het vak noch t.a.v. hun persoonlijke ontwikkeling. In zijn omgang met de leerlingen stelden wij geen positieve elementen vast. Op geen enkel moment motiveert en/of stimuleert hij hen tot medewerking, tot nadenken en inzicht verwerven, tot creativiteit, enz. De opmerkingen die hij maakt beogen alleen het bekomen van orde en rust in de klas.

Wellicht vanuit een gebrek aan didactische vorming, gedeeltelijk ook vanuit onkunde maar vooral vanuit een niet-voorbereiden van de lessen is de hier gebruikte lesvorm beneden alle peil. De leerstof wordt door de leerkracht voorgelezen (en op het bord geschreven), er wordt nauwelijks uitleg gegeven, er wordt geen verband gelegd met de praktijk, zelden aanschouwelijk materiaal getoond, niet ingegaan op de vragen van de leerlingen, enz. De leerlingen krijgen ook niet de kans om zelf iets te ontdekken of te bedenken, het antwoord wordt voorgeschiedeld.

Ondanks deze doceervorm merkt men bij de leerlingen een geïnteresseerdheid en een bereidheid tot medewerking. Door het gemis aan feedback op hun vragen en opmerkingen vermindert gaandeweg hun aandacht en worden zij rumoeriger.

De leerlingen zijn niet bevreesd voor hem ; zij komen spontaan tussen, zij stellen vragen enz.

Toch kan men zich afvragen hoe het komt dat deze lessen niet meer uit de hand lopen. Uit hun opmerkingen buiten de lessen blijkt dat zij helemaal geen respect hebben voor de leerkracht. Wellicht vrezen zij toch mogelijke sancties of onvoldoendes voor deze vakken.

3. Het vak Nederlands wordt gegeven door de leerkracht die ook geschiedenis geeft en aan een deel van de leerlingen ook 'zedeleer'. Voor Nederlands zitten twee richtingen samen.

De leerkracht staat eerder positief t.a.v. de leerlingen. Hij is niet uitgesproken vriendelijk of tegemoetkomend, geeft weinig positieve opmerkingen maar is ook nooit afbrekend of dreigend.

Er wordt bijzonder weinig nieuwe leerstof aangebracht. De geobserveerde lessen bestonden uit het maken van oefeningen. Dit ging zeer traag vooruit. Veel leerlingen maken dezelfde fouten en blijken essen-

tiële basiskennis te missen. De leerkracht geeft telkens opnieuw fragmentaire uitleg. O.i. ware het beter geweest te stoppen met de oefeningen en tijd te nemen voor een grondige uitleg. De leerlingen zouden hier meer aan gehad hebben en de oefeningen zouden daarna in een sneller tempo kunnen gemaakt worden.

Het trage tempo en de afwezigheid van actieve stimulering maakt dat de leerlingen niet echt gemotiveerd zijn voor het vak. Zij werken wel mee, steken hun vinger op, maken opmerkingen enz. maar zijn niet enthousiast of hebben geen eigen actieve inbreng.

Op geen enkel moment hoorden wij negatieve opmerkingen t.a.v. de leerkracht, maar anderzijds bleek uit de houding van de leerlingen ook niet dat zij de leerkracht waardeerden om zijn persoon of om zijn deskundigheid.

#### 4. Conclusie

Deze klas krijgt in de omgang met de leerkrachten weinig te maken met kwetsbaarheidsafremmende elementen. Integendeel.

De leerstof (het objectieve schoolaanbod) is erg minimaal en wordt op een weinig inzichtelijke wijze aangeboden. De leerlingen steken er dus weinig van op, en wat zij verstaan beklijft niet omdat de nieuwe leerstof te geïsoleerd gegeven wordt. Er wordt geen verband gelegd met vroegere kennisinhouden, met de concrete leefwereld van de leerling, met de praktische bruikbaarheid enz.

In geen enkele les ervaren de leerlingen een uitgesproken positieve houding van de leerkracht.

Hun inbreng wordt niet gevraagd en ook niet gewaardeerd. Er wordt hen weinig kans gegeven om mee te denken, om zelf initiatief te nemen, om enige verantwoordelijkheid op te nemen, enz. Hun zelfwaardegevoel krijgt hier geen positieve ontplooiingskansen, zij worden in de rol van 'onbekwamen' gedrukt en/of gehouden.

Geen enkele van de geobserveerde leerkrachten wordt door de leerlingen echt gewaardeerd. Mogelijk is er enig respect voor de deskundigheid van de leerkracht, maar zij zien de leerkracht niet als een identificatiefiguur of als een vertrouwenspersoon.

Dit gemis aan positieve binding met de leerkracht, het als 'onbekwaam' bejegend worden en het geringe objectieve schoolaanbod maken de leerlingen maatschappelijk kwetsbaarder.

## 2. Klas 3B

In deze klas zitten 7 leerlingen. Drie van hen doen dit jaar over, waaronder één leerling voor de vierde keer.

1. Het vak beroepspraktijk vindt niet in een ideale werkruimte plaats. Het lokaal ligt boven het werklokaal van hogere jaars carrosserie en is aan één kant slechts afgescheiden door tralies. Het lawaai en het bezig zien van de anderen werkt vaak storend.

De leerkracht schat deze klas hoog in maar laat dit in zijn omgang met de leerlingen niet blijken. Hij begeleidt hen goed : loopt veel rond, bekijkt hun werk, geeft uitleg en verwijst naar de theorie. Hij geeft meer aandacht aan leerlingen die het moeilijker hebben. Wanneer iemand te lang aan een werkstuk bezig is, stelt hij een tijdslimiet (bv. nog 8 uren om dit uit te kloppen). Toch benadrukt hij tijdens die individuele begeleiding vooral het negatieve.

bv. "Wat komt ge hier eigenlijk doen als ge nog niet weet hoe een hoogte uit een plaat moet geklopt worden ?"

Soms hebben de leerlingen 6 uren plaatslagen op één dag. Dit een-tonig en vermoeiend werk doorbreekt de leerkracht door tussendoor buiten het werklokaal wat theorie te geven ; hierna werken de leerlingen met meer inzet verder. Het werken met oefenstukken duurt vrij lang en werkt demotiverend. De snelsten kunnen slechts na 2½ maand starten met een echt werkstukje (lamp, brievenbus).

Het aanhoudend lawaai werkt echt vermoeiend. Vanaf het tweede lesuur vertraagt reeds het tempo en sommige leerlingen klagen over hoofdpijn. Door het lawaai moet men ook tegen elkaar schreeuwen, wat geen gemoeidelijke omgang bevordert tussen de leraar en de leerlingen.

De leerlingen appreciëren de leerkracht om zijn deskundigheid, maar zij zijn bevreesd voor zijn kritiek. Wanneer hij hun werk bekijkt zijn zij stil en onzeker. Onderling komen de leerlingen goed overeen : zij helpen elkaar, lenen elkaars materiaal, enz. Toch zijn er, binnen deze kleine groep, twee leerlingen die er niet echt bijhoren : één leerling die zich duidelijk afzijdig houdt en nauwelijks geïnteresseerd lijkt in wat er rond hem gebeurt ; de andere leerling doet de vierde keer het derde jaar over, is heel veel afwezig en als hij komt zit hij daar en doet gewoon niets (ook niet storen).

2. Deze klas krijgt twee uren (opeenvolgend) technologie per week.

Deze lessen worden zeer goed gegeven. De leerkracht beheerst zijn stof door en door en geeft zeer inzichtelijk les. Hij betreft via vraag- en antwoordvorm de leerlingen aanhoudend bij de leerinhoud, hij laat hen meedenken en meezoeken. Op hun foutieve antwoorden wordt verder doorgevraagd, zodat zij het foutieve ervan inzien.

De uitleg wordt aanschouwelijk voorgesteld (bv. een blad papier dient als plaat) en er wordt veelvuldig verwezen naar de praktijk.

Er gaat een dynamiek uit van de leerkracht die de leerlingen aanzet om gedurende twee lesuren onverminderd mee te werken. De leerlingen antwoorden spontaan. Merkt de leerkracht dat iemand minder volgt dan duidt hij deze aan om te antwoorden. Geen enkele keer krijgen de leerlingen negatieve of afbrekende opmerkingen (zelfs niet bij foutieve antwoorden).

O.i. mag de leerkracht de positieve antwoorden en medewerking ook uitdrukkelijk positief evalueren.

De leerlingen waarderen de leerkracht om zijn deskundigheid en zijn niet afbrekende houding. Zij zijn actief en geïnteresseerd in het vak. Zij vragen bijkomende uitleg en na de les praten zij over het programma van de volgende jaren.

3. Het vak Nederlands krijgt deze klas samen met klas 3A. Wij merkten geen onderscheid tussen beide richtingen : noch in de houding van de leerkracht, noch in deze van de leerlingen.

Samengevat kwam deze lesevaluatie hier op neer : de leerkracht heeft geen uitgesproken positieve houding t.a.v. de leerlingen. Hij maakt geen afbrekende opmerkingen maar geeft ook geen actieve stimulans. De aangebrachte leerinhoud is erg minimaal.

#### 4. Conclusie

Ook hier komen kwetsende elementen voor, zij het in iets mindere mate dan in de vorige klas.

Het technisch vak wordt in deze klas opvallend goed gegeven. De leerlingen leren hier echt iets bij. Zij worden gemotiveerd voor het vak dat zij kozen.

In deze lessen krijgen de leerlingen ook de kans om te laten horen wat zij reeds kennen, om al nadenkend nieuwe inzichten te verwerven, enz.

Maar in geen enkele les krijgen zij positieve evaluaties. Zij krijgen nooit te horen "dat heb je goed gedaan". Integendeel, in de praktijklessen wordt alleen het foutieve benadrukt.

Voor de leerkracht technologie hebben zij waardering. Zij werken echt enthousiast mee, maken al eens grappige opmerkingen en praten met hem over het vak, ruimer dan de directe lesinhoud. O.i. biedt deze leerkracht identificatiemogelijkheden. Voor de praktijkleerkracht daarentegen zijn zij bevreesd. Zij vrezen zijn afbrekende opmerkingen over hun werk en zij zijn hierdoor onzeker. De impact van deze situatie is groot omwille van het belang van een praktijkvak in het beroepsonderwijs en het toch wel groot aantal uren dat zij aan deze invloed onderhevig zijn.

### 3. Klas 3C

In deze klas zitten 15 leerlingen.

1. Deze klas krijgt 18 uren beroepspraktijk per week. Deze worden gegeven door drie verschillende leerkrachten. De geobserveerde leerkracht gaf er 9 uren les en is hun klastitularis.

Deze leerkracht staat uitgesproken positief t.a.v. de leerlingen. Hij is vriendelijk, tegemoetkomend en stimulerend door opmerkingen als "Alé, kom mannen, wij gaan dat eens proberen. Dat zal wel lukken."

Hij neemt de opmerkingen van de leerlingen au sérieux en hij heeft ook oog voor de individuele leerling : zo werkt hij iemand die afwezig was vlug bij, besteedt hij extra aandacht aan een leerling die stof in zijn oog kreeg.

In tegenstelling tot de andere praktijkleerkracht (die 16 uren beroepspraktijk geeft) komt hij nooit dreigend over. Hij maakt opmerkingen en corrigeert de leerlingen maar wordt hierbij nooit kwetsend.

De leerkracht geeft ook goed les. Hij is de enige geobserveerde praktijkleerkracht die klassikaal de opdracht grondig toelicht. Ook als blijkt dat meerdere leerlingen iets niet begrepen hebben roept hij hen samen om bijkomende uitleg te geven. De leerlingen worden gemotiveerd door het mogen werken aan een bruikbaar werkstuk (tekendoos) en door stimulerende opmerkingen. Het werktempo wordt niet volledig door de leerlingen bepaald. Geraken sommigen achter (door



afwezigheid, door traag werken) dan krijgen zij extra hulp. De snelsten krijgen kleinere tussentijdse opdrachten zodat zij niet werkloos moeten wachten op een volgende opdracht.

De leerlingen respecteren de leerkracht. Zij werken heel goed mee, zij zijn enthousiast, zij maken weinig lawaai, zij vragen hulp en advies en zij zijn beleefd. T.a.v. de andere leerkracht hebben zij niet deze houding. Zij zijn rumoeriger, speelser, negeren zijn opmerkingen en dreigingen, enz.

Op deze leeftijd werken de leerlingen nog maar weinig zelfstandig : zij vragen veel aandacht van de leerkracht, hun individuele map met tekeningen wordt zelden spontaan gebruikt, enz.

2. Het technisch vak dat wij observeerden krijgen de leerlingen 5 uren per week.

De leerkracht van dit vak staat relatief positief t.a.v. de leerlingen. Hij geeft positieve evaluaties als de leerlingen goed presteren. Toch schat hij de mogelijkheden van de leerlingen niet hoog in ("zij zijn minder geïnteresseerd, zetten zich minder in en zijn minder stipt dan de leerlingen uit het technisch onderwijs"). Om medewerking en stilte te bekomen dreigt hij de hele les door met slechte punten.

Dit gebeurt frequenter t.a.v. bepaalde leerlingen, zonder dat zij er objectief meer aanleiding toe geven.

De lessen zijn goed voorbereid, maar laten o.i. te weinig ruimte aan de leerlingen om iets uit te proberen en om al zoekend inzicht te verwerven. Wel krijgen de leerlingen de kans om zelfstandig te werken aan de gegeven en toegelichte opdracht.

Na het geven van de klassikale uitleg beginnen de leerlingen aan de uitvoering en de leerkracht geeft individueel uitleg en hulp. Hierbij krijgen zwakkere leerlingen meer aandacht.

Orde en goed presteren primeren in deze lessen. Om dit te bekomen dreigt de leerkracht veel met het aftrekken van punten. Dit heeft effect op de leerlingen. Alleen al de dreiging om het 'puntenboek open te leggen' maakt dat sommige leerlingen zwijgen en voortwerken. Ondanks deze dreigingen zijn de leerlingen niet echt bevreesd voor hem. Het remt hen niet af om toch zeer spontaan zijn hulp en advies te vragen.

3. Deze klas krijgt 6 uren Project Algemene Vakken (P.A.V.). Het wordt door één leerkracht gegeven, die ook het project opstelde.

Deze leerkracht staat zeer positief t.a.v. de leerlingen. Hij gaat kameraadschappelijk met hen om, spreekt regelmatig zijn positieve waardering uit voor hun werk en stimuleert hen om na te denken en zelfstandig te werken.

In gesprekken voor en na de observaties blijkt dat ook deze leerkracht de intellectuele mogelijkheden van deze leerlingen erg laag inschat en teleurgesteld is omtrent de behaalde resultaten. Toch laat hij dit in niets blijken als hij voor de klas staat. Integendeel. Hij stimuleert de leerlingen o.m. door hen te doen geloven in hun eigen mogelijkheden.

De leerkracht geeft op een zeer dynamische en motiverende wijze les. Het werken met een project spreekt de leerlingen reeds meer aan dan in vakken opgesplitste leerstof. Maar de leerkracht is bovendien zeer creatief in het bedenken van methoden die de leerlingen aanspreken, die aansluiten bij hun leefwereld en die hen aanzetten tot nadenken.

Hij geeft de leerstof zeer duidelijk en controleert regelmatig of iedereen alles verstaan heeft. De leerlingen worden gestimuleerd om zelfstandig te werken (bv. gebruik van woordenboek, atlas) en wat zeer belangrijk is : zij ervaren dat hun opvattingen meetellen. De leerkracht stelt zich duidelijk op als meedenker. Bv. Verschillende keren vraagt hij wat de leerlingen van een bepaald gegeven denken of hij verklaart een woord, maar laat de leerlingen aanvullingen geven.

De leerlingen appreciëren duidelijk deze leerkracht en zijn manier van omgaan met hen. Zij zijn actief, echt geïnteresseerd in wat zij doen en proberen goed te presteren. Zij reageren zeer spontaan, soms positief plagend t.a.v. de leerkracht. Zij spreken met de leerkracht ook over andere zaken dan de directe leerstof bv. judo, het rookgedrag van de leerkracht.

Ook onderling lijkt er een goede verstandhouding. De leerlingen werken goed samen, bv. overleggen hoe zij iets kunnen opzoeken in atlas of woordenboek.

#### 4. Conclusie

In vergelijking met de vorige twee derdejaars worden deze leerlingen minder geconfronteerd met kwetsende situaties.

Vooreerst wordt in de drie geobserveerde vakken de leerstofinhoud zeer inzichtelijk gegeven. Er wordt ook gecontroleerd of iedereen alles begrepen heeft en zonodig wordt er klassikaal of individueel bijkomende informatie gegeven. O.i. kan het praktijkvak en het P.A.V. niet inzichtelijker gegeven worden.

In deze twee vakken wordt ook rekening gehouden met de inbreng van de leerlingen en ervaren zij dat hun mening ook telt. Vooral tijdens het P.A.V. stelt de leerkracht zich op als meedenker en wordt het creatief denken van de leerlingen gestimuleerd. Tijdens de tekenlessen is er weinig ruimte voor de creativiteit van de leerlingen, al krijgen zij er wel kansen om zelfstandig te werken.

In geen enkele les krijgen de leerlingen negatieve of kleinerende opmerkingen over fouten of beperkte kennis. Nochtans hebben de leerkrachten tekenen en P.A.V. lage verwachtingen over wat de leerlingen kunnen bereiken, maar zij laten dit op geen enkel moment voelen tijdens hun lessen.

Leren, goed presteren en orde worden in alle vakken belangrijk gevonden, maar bij het technisch vak het zeer sterk. De leerkracht bekomt het daar door te dreigen met slechte punten. Tijdens de beroepspraktijk en het P.A.V. zijn de leerlingen echt geïnteresseerd en gemotiveerd om mee te werken. Dit wordt bewerkstelligd door de positieve relatie tussen de leerkracht en de leerlingen : zij kijken op naar deze leerkrachten en vinden het belangrijk door hen gewaardeerd te worden.

#### 4. Klas 3D

Er zitten 10 leerlingen in deze klas.

1. Het vak beroepspraktijk wordt gegeven door 3 leerkrachten. De geobserveerde leerkracht geeft 9 uren praktijk en 2 uren een technisch vak aan deze klas. Hij kwam pas in deze klas nadat de leerlingen al enkele weken een andere praktijkleerkracht hadden gehad.

Deze late start drukte zijn stempel op de huidige relatie tussen de leerkracht en de leerlingen. Deze relatie is niet goed : de leerkracht is streng, maakt negatieve opmerkingen en de leerlingen zijn bevreesd.

Bij de aanvang namen de leerlingen een afwijzende houding aan. Een leerling zei het eerste lesuur : 'Meneer, wij moeten U hier niet hebben'. Deze houding van de leerlingen en het feit dat de leerkracht weinig ervaring had met leerlingen van deze leeftijd (hij staat overwegend in hogere jaars) leidde tot een te strenge aanpak en een op macht gebaseerde relatie. Vooral twee leerlingen hebben in de beginperiode veel problemen gegeven : een leerling die geopereerd werd van een tumor en een vreemdeling die in een tehuis geplaatst werd. Deze laatste kreeg zelfs slagen van de leerkracht. Dit gebeurde tijdens een oplopende ruzie nadat de leerling weigerde straf te schrijven omdat hij na verwittiging nog te laat kwam.

Verantwoordt de leerkracht de huidige relatie vanuit deze mislukte start, toch vinden wij dat er ook nu weinig positieve stimulering vast te stellen is, en dat hij eerder een dreigende en kleinerende houding aanneemt.

Bv. - De leerlingen krijgen veelvuldig bevelen als 'Raap dit op !'  
'Kom hier, gij'.

- Een leerling doet iets fout :

Lk. : "Gij zijt het naar de knoppen aan 't helpen. Nu hebben wij daar zo lang aan gewerkt en in een kwartier doet ge het naar de bliksem. Hoe is dat toch in godsnaam mogelijk !"

Opvallend is wel de zeer tolerante houding t.a.v. de leerling die geopereerd werd. Hij wordt vlugger geholpen en krijgt geen opmerkingen over zijn dikwijls onbeleefd gedrag.

De leerkracht probeert hen zo zelfstandig mogelijk te leren werken. Zij hebben een farde met tekeningen, afmetingen, enz. De bedoeling is dat zij deze zelfstandig leren gebruiken. Wanneer zij iets vragen wat zij in deze farde kunnen vinden, zegt hij hen dat zij het zelf moeten zoeken. De leerlingen volgen nog maar enkele maanden beroepspraktijk en kunnen nog maar weinig zelfstandig werken. Zij vragen veelvuldig advies, hulp en goedkeuring.

Dit laatste gebeurt o.i. ook omdat de leerlingen bevreesd zijn voor de leerkracht. Uit schrik voor zijn negatieve opmerkingen als zij iets fout doen vragen zij veelvuldig tussentijdse goedkeuring.

Globaal werken zij wel mee, maar zij zijn weinig enthousiast. Een positieve stimulering zou zeker leiden tot een grotere inzet en interesse.

Tussen de leerlingen onderling lijken hier geen problemen te zijn. Opvallend is dat ook zij heel veel van de geopereerde leerling tolereren en de positief discriminerende houding van de leerkracht accepteren.

2. Het vak technologie (2u./week) wordt gegeven door een leerkracht waarvan zij ook 2 uren praktijk krijgen.

De leerkracht staat niet erg positief t.a.v. de leerlingen. Hij is wel tegemoetkomend om uitleg te geven, maar hij geeft weinig stimulans en dynamiek aan het lesgebeuren. Ook maakt hij regelmatig negatieve en persoonlijk kwetsende opmerkingen. Er wordt gedreigd en ook effectief gestraft. Twee leerlingen worden o.i. meer geviseerd dan de anderen. Zij zijn inderdaad rumoerig en speels, maar niet meer dan enkele anderen in de klas. Deze twee leerlingen krijgen meer opmerkingen, krijgen na de eerste observatie ook strafstudie en worden de volgende les op de tweede rij ver uit elkaar gezet, terwijl de acht overige leerlingen naast elkaar op de eerste rij moesten zitten.

Deze bejegening staat in sterk contrast met de tolerantie die ook deze leerkracht opbrengt voor het gedrag van de geopereerde leerling.

Er wordt weinig nieuwe leerstof gegeven. Tijdens de lessen worden vraagstukken opgelost. De leerlingen proberen eerst individueel de oplossing te vinden, daarna wordt de oplossing gezamenlijk gezocht en op bord geschreven. Er zijn meerdere leerlingen die deze werkwijze niet begrijpen. Zij vragen aanhoudend bijkomende uitleg en de leerkracht geeft deze. Maar hij doet hierbij weinig moeite om de werkwijze inzichtelijker en aanspreekbaarder te maken. Er wordt ook zelden het verband gelegd met de bruikbaarheid in de praktijk. Voor de leerlingen is de manier waarop de stof uitgelegd wordt te technisch en te abstract.

Wij merken bij de leerlingen geen respect voor de leerkracht. Zij zijn rumoerig, houden geen rekening met zijn opmerkingen en zijn onbeleefd. Toch is er nog in ruime mate medewerking. Een meer bereikbare leerstof en meer positieve stimulering zouden in deze klas leiden tot een positieve inzet.

3. Het Project Algemene Vakken (P.A.V.) wordt hier door twee leerkrachten gegeven. Wij observeerden de leerkracht die 4 uren dit project gaf.

Alhoewel hier rond een project gewerkt wordt en niettegenstaande de leerkracht didactisch goeie kwaliteiten heeft, blijkt toch uit zijn opmerkingen en gedrag dat hij geen constructieve houding heeft t.a.v. de leerlingen.

Regelmatig maakt hij echt kleinerende opmerkingen over het gedrag en over het werk van de leerlingen. Ook hier wordt, tot het ergerlijke toe, het gedrag van de geopereerde leerling getolereerd en krijgt deze leerling enorm veel aandacht (meermaals langsgaan, schouderklopjes, positieve opmerkingen, enz.). Twee andere leerlingen krijgen daarentegen aanhoudend opmerkingen over hun gedrag.

De leerstof wordt in een project aangeboden. Dit spreekt de leerlingen meer aan. Toch geeft o.i. de leerkracht te weinig uitleg of wordt er te weinig tussendoor herhaald. Meerdere leerlingen zijn onvoldoende geïnformeerd. De leerkracht heeft ook weinig geduld en is duidelijk geïrriteerd als meerdere leerlingen hetzelfde vragen. De leerlingen worden wel gestimuleerd tot zelfstandig werken. Zo is er bv. tijd voorzien om eerst individueel te werken en daarna gezamenlijk de oplossingen te bespreken.

De klas werkt goed mee, de leerlingen zijn actief, stellen vragen, maken opmerkingen. Toch zijn zij hier minder enthousiast dan de leerlingen van de parallelklas met hetzelfde project en een andere leerkracht. Wij menen geen echte waardering voor de leerkracht te onderkennen. De leerlingen ervaren hier niet dat hun inbreng ook belangrijk is. Opmerkingen buiten de strikte leerinhoud krijgen hoofdzakelijk negatieve respons.

#### 4. Conclusie

Het is duidelijk dat in deze klas veel kwetsende momenten voorkomen.

De leerstof wordt in geen enkele geobserveerde les optimaal aangeboden. De leerlingen begrijpen veel zaken niet omdat het te abstract of niet inzichtelijk uitgelegd wordt.

De wijze waarop beroepspraktijk en technologie gegeven worden, brengt zeker geen gemotiveerdheid mee voor hun vak.

Alle drie de leerkrachten hebben eerder een negatieve afbrekende houding t.a.v. de leerlingen. De leerlingen moeten stil zijn en goed meewerken, zoniet krijgen zij opmerkingen en straffen. Eigen inbreng wordt nauwelijks getolereerd en niet geapprecieerd. De leerlingen voelen zich in deze situatie niet goed en zijn rumoerig, onzeker, lastig, enz. Er heerst geen aangename sfeer in de klas.

Tijdens de drie vakken zijn er telkens enkele leerlingen die duidelijk negatiever bejegend worden dan de anderen. De geopereerde leerling wordt door alle drie de leerkrachten op een positieve manier gediscrimineerd. In gesprekken verantwoorden zij hun discriminatie : door de operatie zou de leerling niet helemaal verantwoordelijk zijn voor zijn gedrag. Het is opmerkelijk dat sociale en psychologische oorzaken niet op dezelfde wijze worden geïnterpreteerd.

## 5. Klas 5A

In deze klas zitten 7 leerlingen. Drie van hen zijn zittenblijvers (één leerling komt uit de richting carrosserie, één uit de tuinbouwafdeling).

1. De beroepspraktijk wordt in deze klas door twee leerkrachten gegeven. De geobserveerde leerkracht geeft er 13 uren les, daarnaast geeft hij ook nog 3 uren technologie en is hij ook klastitularis. Tijdens de praktijklessen zitten de leerlingen in een werklokaal dat ingedeeld is in verschillende cabines. Dit bemoeilijkt zowel de individuele begeleiding als de observatie.

De leerkracht staat positief t.a.v. de leerlingen. Hij is vriendelijk, maakt geen negatieve opmerkingen over hun werk maar geeft op constructieve wijze bijkomende uitleg. De tegemoetkomende houding is minder uitgesproken wanneer hij samen met een andere (oudere) praktijkleerkracht voor de klas staat. Deze laatste benadrukt veel meer orde, tucht en goed presteren. Hij dreigt ermee alle leerlingen te

laten zakken en gaf een vijf op hun laatste rapport. Beide leerkrachten hebben soms verschillende werkmethoden, wat af en toe negatieve gevolgen heeft voor individuele leerlingen.

De geobserveerde leerkracht stimuleert de leerlingen tot zelfstandig werken ; hij laat dikwijls het initiatief aan de leerlingen om hulp en advies te vragen. O.i. volgt hij zwakkere en minder gemotiveerde leerlingen iets te weinig op, zij raken steeds verder achterop.

De werksituaties worden zo realistisch mogelijk gemaakt (bv. er stroomt water door de leidingen) ; er wordt ook regelmatig gerefereerd naar de lessen technologie.

De leerlingen respecteren de leerkracht. O.i. heeft dit te maken met de gemoedelijke omgang en met zijn deskundigheid. Anders dan bij de andere praktijkleerkracht zijn zij niet bevreesd voor hem. Onderling komen de leerlingen goed overeen, maar er wordt hier eigenlijk weinig beroep gedaan op hulp van medeleerlingen. Eén leerling houdt zich duidelijk afzijdig, hij is ook wat achterop met zijn werk en wordt door de medeleerlingen hierop negatief gestigmatiseerd.

2. Het vak technologie wordt gegeven door de hierboven beschreven leerkracht praktijk.

De houding van de leerkracht t.a.v. de leerlingen is hier meer uitgesproken positief. Hij gaat heel vlot met ze om ; hij toont interesse voor hun buitenschoolse activiteiten ; hij geeft geen negatieve opmerkingen bij foutieve antwoorden op gemakkelijke vragen, maar herhaalt de basiskennis. Weliswaar worden er weinig uitdrukkelijk positieve evaluaties uitgesproken, maar dit weerhoudt de leerlingen niet om zeer spontaan mee te werken. Dat hij de leerlingen respecteert blijkt bv. uit het feit dat hij hen telkens bedankt wanneer zij aan iets (bv. een proef) meehielpen. De leerlingen zijn hier blijkbaar gevoelig aan.

Hij geeft op een zeer boeiende manier les. Via een vraaggesprek bouwt hij de nieuwe leerstof op en betreft hij alle leerlingen bij het lesgebeuren. Hij legt verbanden met de praktijk, hij laat leerlingen nieuwe inzichten uitproberen. Hij vindt het zeer belangrijk dat de leerlingen de leerstof begrijpen en controleert dit regelmatig en op diverse wijzen. Het lestempo is goed. Er wordt heel wat nieuwe leerstof bijgebracht. En toch is er tijdens deze lessen ruimte om zaken buiten de leerstof te bespreken.



De leerlingen werken zeer goed mee en tonen zich geïnteresseerd. Er heerst een aangename sfeer. Onderling helpen de leerlingen elkaar en een zwakkere leerling wordt hier niet uitgelachen maar krijgt hulp van zijn medeleerlingen. De leerlingen respecteren de leerkracht. Zij stellen hem vragen over het vak (bv. hoe zij thuis het best nieuwe verbindingen leggen) en zij tonen zich solidair met de leerkracht wanneer deze wat zenuwachtig is door de aanwezigheid van de observator.

3. Voor Nederlands zit deze klas samen met een andere richting (toetaal : 16 leerlingen).

De hier geobserveerde leerkracht lijkt ons de ideale leerkracht. Zowel in zijn omgang met de leerlingen als in zijn manier van lesgeven zijn geen kwetsende elementen waargenomen. Integendeel, de leerlingen werden er als volwaardige personen behandeld, kregen op zeer boeiende en dynamische wijze de leerstof aangeboden, werden noch als beroepsschoolleerling, noch als individu gestigmatiseerd en zij respecteerden de leerkracht.

Zijn positieve houding bleek o.m. uit zijn openheid voor hun opmerkingen, zijn stimulering om hun eigen mening te zeggen, zijn respect (bv. "dank U" zeggen nadat een leerling iets voorlas), zijn aandacht voor individuele moeilijkheden (ook buiten het vakgebied), zijn positieve inschatting van hun mogelijkheden, het zich bewust hoeden om de leerlingen niet te kwetsen en zijn positieve evaluatie van goede antwoorden.

Enkele voorbeelden ter illustratie :

- hij dicteert de antwoorden in 't kort (is uitzonderlijk in het beroepsonderwijs, doorgaans wordt alles voorgescreven op het bord) ;
- gaat praten met een leerling die de hele les vrij stil was ;
- merkt in een gesprek op dat wij zouden verwonderd zijn van de kwaliteit en de creativiteit van hun werk (verslaggeving auto-ongeluk) ;
- laat leerlingen met leesmoeilijkheden korte stukjes lezen "zo zijn ze toch aan de beurt en is het niet te erg voor hen".

De nieuwe leerstof of opdrachten worden op de leefwereld van de leerlingen betrokken, en de bruikbaarheid ervan wordt aangegeven. Hij denkt en zoekt mee met de leerlingen, eventueel geeft hij een hint maar nooit het pasklare antwoord.

Hij stimuleert hen tot zelfstandig werken en tot nadenken. De hele les door heeft de leerkracht aandacht voor het correct lezen, schrijven en spreken. Hij leert hen ook om door te werken, bv. door regelmatig de tijd aan te geven terwijl zij een individuele opdracht uitvoeren. Door elkaar praten en discussiëren wordt getolereerd ; de hieruit ontstane ideeën worden even later gevraagd.

De leerlingen zijn tijdens deze lessen echt geïnteresseerd, actief en niet rumoerig. O.i. waarderen zij de leerkracht. Dit blijkt o.m. uit de veelvuldige vragen, de spontane reflexies tijdens discussies, het feit dat zij al pratend met de leerkracht de klas en de school verlaten. Zij ervaren er ruimte voor hun belangstelling en zij benutten deze.

#### 4. Conclusie

Uit het oogpunt van maatschappelijke kwetsbaarheid zitten deze leerlingen in een zeer gunstige situatie.

De leerstofinhoud wordt in de geobserveerde vakken zeer goed aangebracht : op een begrijpelijke en voor de leerlingen aanspreekbare manier. Bovendien wordt in de lessen technologie en nederlands een actieve stimulering gegeven waardoor een goed lestempo aangehouden wordt.

De leerlingen worden er als persoon benaderd. Orde en stilte worden gevraagd maar primeren niet. De medewerking, de betrokkenheid van de leerlingen en het verwerven van inzicht primeren duidelijk. Er wordt rekening gehouden met de opvattingen van de leerlingen en zij krijgen noch algemeen, noch individueel afbrekende kritiek.

De twee leerkrachten zijn duidelijk identificatiefiguren voor de leerlingen. Uit hun gehele houding blijkt dat zij deze leerkrachten respecteren.

#### 6. Klas 5B

Er zitten 10 leerlingen in de klas. Drie hiervan volgden reeds een andere richting en krijgen dus vrijstelling voor bepaalde vakken.

1. De beroepspraktijk wordt gegeven door 2 leerkrachten. Doorgaans wordt de groep in twee gesplitst en werkt elke groep met een leerkracht in aangrenzende lokalen.

De leerkracht staat positief t.a.v. de leerlingen. Hij geeft op een constructieve manier opmerkingen over foutieve werkmethoden. Hij is geïnteresseerd in hun vorderingen en geeft tussentijdse evaluaties (bv. knikt instemmend als hij langs het werk van een leerling loopt).

Hij geeft hoofdzakelijk individuele begeleiding. Soms legt hij een leerling iets uit terwijl enkele anderen komen meeluisteren. Leerlingen die minder goed zijn (o.a. deze die uit andere richtingen komen) krijgen extra aandacht. Bij zijn uitleg verwijst de leerkracht regelmatig naar de theorie.

De leerkracht tolereert wel dat de leerlingen rondlopen en tussendoor praten, maar maakt wel opmerkingen als dit gebeurt om hun eigen werk te ontlopen.

De leerlingen respecteren de leerkracht. Zij vragen zijn hulp en appreciatie. De relatie tussen de leerlingen onderling is zeer goed. De nieuwkomers krijgen spontaan hulp van de medeleerlingen en de leerlingen spreken hun appreciatie uit voor elkaars werk.

2. Het technisch vak dat wij observeerden krijgen de leerlingen 2 uren per week.

De leerkracht die dat vak doceert behandelt de leerlingen als volwassenen. Hij houdt rekening met hun opmerkingen, gaat in op hun vragen, drukt zijn appreciatie uit als zij iets nieuws aanbrengen op het vakgebied.

De leerkracht geeft ook goed les. Hij brengt de leerstof duidelijk gestructureerd bij. Door middel van een vraaggerek bouwde hij met de leerlingen de nieuwe leerinhoud op. Hij toetst regelmatig op inzicht bij de leerlingen, houdt een goed tempo aan en geeft frequent voorbeelden uit de praktijk.

Toch heeft o.i. de leerkracht te weinig aandacht voor de zwakkere leerlingen (nl. deze die uit andere richtingen komen).

De leerlingen werken tijdens deze lessen goed mee. Zij stellen ook vragen buiten de directe leerstof. Tussen de leerlingen onderling doen zich geen problemen voor, maar er dient weinig samenge-

werkt te worden. Opvallend is dat na de les een leerling kaarten aanbiedt voor hun klasfuif, terwijl de meeste medeleerlingen hiervan niets afweten.

3. Voor het vak Nederlands zitten twee richtingen samen (totaal : 12 leerlingen).

De relatie leerkracht-leerlingen wordt helemaal bepaald door de vrees van de leerkracht dat het uit de hand zou lopen.

Hierdoor probeert hij het gehele lesgebeuren strak in de hand te houden : de vraag om orde en discipline domineert ; hij past het reglement zeer strikt toe ; hij gebruikt vaak loze dreigingen die zijn onmachtspositie nog versterken. Door deze houding mislukken zijn goedbedoelde pogingen om zich op het niveau van de jongeren te plaatsen.

Nochtans heeft deze leerkracht didactische kwaliteiten en heeft hij inhoudelijk heel wat te bieden.

Zijn lessen zijn heel goed voorbereid, hij moedigt de leerlingen aan om het antwoord te vinden, hij stelt open vragen om het inzicht bij de leerlingen te toetsen ; hij biedt individuele hulp aan wie het nodig heeft, enz.

Maar ondanks de boeiende onderwerpen en de uitnodigende opmerkingen van de leerlingen wordt er niet aangesloten op de leefwereld van de leerlingen en wordt er niet afgeweken van de leerstof. O.i. gebeurt dit uit vrees dat dit aanleiding zou geven tot veel rumoer en uit de hand lopende situaties.

De leerlingen nemen deze leerkracht niet ernstig. Zij storen zich niet aan zijn opmerkingen om stiller te zijn, negeren zijn dreigingen, maken dit zelfs belachelijk en zijn vrij onbeleefd.

Nochtans stellen wij tussen de veelvuldige opmerkingen, het aanhoudend rumoer, het rondlopen, enz. een interesse en een continue (luidruchtige) bereidheid tot medewerken vast. Een iets andere aanpak zou een gunstig effect hebben.

4. Conclusie

Wat het praktijk- en het technisch vak betreft is deze klas vergelijkbaar met de vorige. Tijdens deze vakken wordt er op een constructieve manier samengewerkt en worden de leerlingen als persoon gewaardeerd.

De situatie tijdens de lessen Nederlands betreft is het erg verschillend.

Objectief geeft de leerkracht de leerstof op didactisch verantwoorde wijze en in een goed tempo. Toch boeit het de leerlingen niet omdat de leerinhoud geïsoleerd gegeven wordt, niet aansluit bij hun concrete leefwereld, en hun inbreng niet opgenomen wordt.

In vergelijking met de lessen Nederlands in de vorige klas zal het aanbod hier minder beklijven en missen de leerlingen een identificatiefiguur. Maar gezien de leerlingen de leerkracht geen gezag toekennen is de impact van de dreigingen en sancties eerder beperkt.

## 7. Klas 5C

Er zitten 20 leerlingen in deze klas.

1. Tijdens de beroepspraktijk staan 2 leerkrachten samen in voor de begeleiding. De geobserveerde leerkracht komt er alle 16 uren en is ook klastitularis.

Deze leerkracht staat niet echt positief t.a.v. de leerlingen. Zijn concrete omgang met de leerlingen wijkt erg af van zijn opvattingen die hij ons in tussentijdse gesprekken meedeelt. Zo oordeelt hij dat je bij beroepsschoolleerlingen vooral het positieve moet zien en benadrukken. Nochtans benadrukt hij tijdens de lessen vooral het negatieve. Hij geeft weinig of geen positieve evaluatie en treedt zo streng en kleinerend op dat volgens zijn eigen zeggen "sommige leerlingen geen uitleg durven vragen, omdat zij bang zijn voor zijn opmerkingen".

Bovendien is hij als klastitularis graag op de hoogte van de inzet en het gedrag van de leerlingen tijdens de andere lessen. Regelmatig bekritiseert hij hen hierover.

De leerkracht is globaal wel tevreden over de inzet van deze klas. Toch zegt hij nu reeds te weten wie er op het einde van het jaar niet zal doorkomen. Hij bedoelt hiermee een duidelijk zwakkere leerling, bij wie motorisch iets mis blijkt. Deze leerling werkt weinig door, doet heel lang over kleine werkjes en loopt veel heen en weer. De leerkracht zegt dat deze leerling meer individuele begeleiding nodig heeft, maar dat dit met zo'n grote groep niet mogelijk is.

O.i. is dit wel mogelijk. De leerlingen werken vrij zelfstandig en er zijn steeds 2 leerkrachten voor de gehele groep. Op geen enkel moment kreeg deze leerling speciale aandacht.

Bij het begin van de les vragen de leerlingen advies en hulp. Daarna werken zij vrij zelfstandig verder. Zij werken aan de hand van een tekening en zij hebben ook een gegevenblad waarop alle informatie over het werkstuk vermeld is. Het werktempo varieert wel sterk. De leerkracht spoort hen aan, maar het verdeeld zitten over verschillende lokalen bemoeilijkt dit.

De leerlingen zijn bevreesd voor deze leerkracht. Zij durven met hem niet discussiëren ; sommigen durven zelfs geen uitleg vragen. Zij uiten zich niet spontaan, zij vinden hem te streng en soms onrechtvaardig.

2. Het technisch vak wordt gegeven door 2 leerkrachten. De geobserveerde leerkracht geeft er twee uren per week, maar kent de leerlingen ook uit de beroepspraktijk (4 uren/week).

Deze leerkracht staat wel positief t.a.v. de leerlingen, maar hij slaagt er niet in om het lesgebeuren in de hand te houden. Hij vraagt regelmatig medewerking, stilte en beleefdheid, maar dit heeft weinig effect. Soms verheft hij zijn stem of uit hij dreigingen, maar hierbij wordt hij nooit kwetsend.

Door het aanhoudend rumoer ligt het lestempo niet hoog. Toch kan de leerkracht binnen het lesuur, datgene afwerken wat hij plande. Hij stelt veel vragen, hij doet hen nadenken, hij maakt de leerstof concreet en legt verbanden met de praktijklessen. Inzicht is voor hem belangrijk en hij controleert ook of de leerlingen de stof begrijpen. Bv. hij geeft op het einde van de les als test een toepassing op de nieuwe leerstof, de leerlingen mogen hierbij hun cursus gebruiken.

De leerlingen hebben geen respect voor de leerkracht. Ondanks zijn herhaaldelijk aandringen blijven zij erg rumoerig. Zij maken aanhoudend opmerkingen en opzettelijk lawaai (stoelen verschuiven, uurwerk laten aflopen). Toch is er een zekere interesse en bereidheid tot medewerking. Bv. tussen het rumoer door beantwoorden zij de veelvuldige vragen.

3. Een vrij gelijkaardige situatie doet zich voor tijdens het vak Nederlands. Hier loopt het nog meer uit de hand en er wordt bovendien nauwelijks iets geleerd. Wel dient gezegd dat de lessen op een zeer ongunstig moment gegeven worden : vrijdagnamiddag, het 7e en 8e lesuur na 2 uren gymnastiek.

Het gehele optreden van de leerkracht is gekenmerkt door onmacht. Zijn vragen om stilte en medewerking hebben helemaal geen effect. Soms stopt hij met lesgeven en laat hij hen gedijen, dan weer dreigt hij met 'ge weet wat ik gezegd heb'. Toch staat hij niet negatief t.a.v. hen. Ondanks het vele lawaai maakt hij nooit kleinere opmerkingen.

Er wordt bijzonder weinig nieuwe leerstof gegeven. De leerlingen lezen beurtelings een tekst voor en hierna volgen vragen die gezamenlijk opgelost worden. Door het rumoer gaat dit zeer traag vooruit, maar er gaat geen actieve stimulering uit van de leerkracht. Integendeel, zijn gehele houding heeft iets passiefs en slooms. Af en toe doet hij een poging om aan te sluiten bij hun leefwereld, maar dit werkt averechts.

De leerlingen hebben geen respect voor de leerkracht. Zij maken aanhoudend vrij grove opmerkingen t.a.v. de leerkracht, de leerstof, de medeleerlingen en de observatoren. Wel is er een saamenhorigheid t.a.v. de leerkracht, maar onderling maken zij kritische en kwetsende opmerkingen.

#### 4. Conclusie

De schoolsituatie van deze leerlingen is niet erg gunstig.

De lessen worden weinig boeiend en evenmin aantrekkelijk gegeven. Eigenlijk wordt er weinig nieuwe leerstof aangeleerd. Tijdens de praktijklessen is de individuele begeleiding eerder miniem. De leerlingen kunnen uitleg vragen, maar de niet-uitnodigende houding van de leerkracht en zijn soms scherpe kritiek maken dat sommige leerlingen dat niet durven. Tijdens constructieleer en Nederlands is het rumoer en lawaai zo overheersend dat er weinig ruimte is voor nieuwe leerstof. Dit gaat in een iets sterkere mate op voor Nederlands.

Geen van de drie leerkrachten fungeren als een identificatiefiguur. De leerlingen hebben geen respect voor hen. Voor de praktijkleerkracht zijn zij bevreesd, zij vinden hem te streng en ook onrechtvaardig.

dig. Met beide andere leerkrachten lachen zij : zij slaan hun opmerkingen en dreigingen in de wind, zij maken veel lawaai en zij zijn niet geïnteresseerd in de mening van de leerkrachten.

In tegenstelling tot de praktijkleerkracht, die vooral het foutieve benadrukt en hen zowel over hun werk als over hun gedrag erg negatieve opmerkingen maakt, maken beide andere leerkrachten geen kwetsende opmerkingen. Zij staan eerder positief t.a.v. de leerlingen maar kunnen de groep niet aan.

O.i. ligt de oorzaak van de moeilijkheden grotendeels aan de manier van aanpak. Het is een grote dynamische en actieve groep. De leerstof wordt op een weinig boeiende wijze aangeboden en de leerlingen krijgen weinig positieve evaluatie en stimulering. Nochtans blijkt uit hun reacties en ook uit gesprekken met deze leerlingen dat zij in veel zaken geïnteresseerd zijn (ook wat hun vak betreft), dat zij nadenken en willen meewerken.

## 8. Klas 5D

In deze klas zitten 8 leerlingen. Een ervan is blijven zitten en is veel afwezig.

1. De geobserveerde leerkracht beroepspraktijk geeft er 9 uren les en is tevens hun klastitularis.

Deze leerkracht heeft een goed contact met de leerlingen. Hij is rustig, tolereert wat gepraat en geeft uitleg en hulp als zij erom vragen. Maar dit laatste is zeer beperkt. De leerkracht is werktuigkundige en kent bijzonder weinig van lassen. De leerlingen weten en accepteren dit. Zij werken tijdens zijn uren goed zelfstandig en vragen vooral advies tijdens de lessen van een andere leerkracht, die hen de lastechniek bijbrengt. Eigenlijk is het lesgeven van de geobserveerde leerkracht overwegend toezicht houden. En dit wordt wel bemoeilijkt omdat de leerlingen veelal over twee niet aangrenzende lokalen verspreid zitten.

De leerlingen accepteren deze leerkracht. Zij werken meestal goed door, zij overleggen soms onderling over hun werk, maar zijn niet echt gemotiveerd. Het verspreid zitten over verschillende lokalen is voor sommigen een middel om aan het toezicht van de leerkracht te ontsnappen.



2. Het technisch vak (2 u./week) wordt gegeven door een leerkracht die ook 7 uren beroepspraktijk geeft.

Deze leerkracht heeft een goed contact met de leerlingen. Hij is vriendelijk, tegemoetkomend en gaat in op hun vragen en opmerkingen. Wel dreigt hij soms met straf om stilte of medewerking te bekomen, maar dit komt eigenlijk niet echt repressief over.

Hij geeft ook goed les. De nieuwe leerstof wordt inzichtelijk en gestructureerd gegeven. Hij beheerst zeer goed de leerstof. Door de vraag- en antwoordvorm betreft hij de leerlingen bij het lesgebeuren. Regelmatig verwijst hij naar de praktische bruikbaarheid van de leerstof. Er wordt een goed tempo aangehouden.

De leerkracht houdt rekening met de vragen en de inbreng van de leerlingen, ook al gaat dit verder dan de directe leerstof. In een gesprek laat hij zich ook positief uit over het niveau van de leerlingen voor dit vak.

De leerlingen werken goed mee en zijn geïnteresseerd in hun vak. Dit blijkt o.m. uit hun spontane commentaar over hun bedrijfsbezoek. Ze staan ook positief t.a.v. de leerkracht. Zij spreken hem heel spontaan aan, ook over zaken buiten de les.

3. Het vak Nederlands wordt hier gegeven door dezelfde leerkracht als in klas 3C. Ook al is dit in vergelijking met klas 3C hier een kleine groep (5 à 6 leerlingen aanwezig), toch verloopt de les op een vergelijkbare wijze.

De leerkracht spreekt stil, is weinig dynamisch. Hij straalt noch persoonlijk, noch op vakinhoud iets uit naar de leerlingen. Hij verwacht weinig van de leerlingen en door zijn geringe stimulans wordt deze verwachting ook ingelost. Toch betekent dit niet dat hij hen negatief bejegt. Hij maakt opmerkingen en vraagt, soms dreigend, stilte maar hij breekt hen nooit af en maakt geen kleinerende opmerkingen over hun geringe kennis.

De les wordt weinig actief en inzichtelijk gegeven. De leerlingen lezen om beurt voor, de leerkracht informeert of zij sommige woorden verstaan, geeft eventueel uitleg. Af en toe reconstrueert hij al vragenstellend het geheel. Maar de gehele les verloopt traag en een beetje verward. Ondanks de interessante aanknopingspunten van de tekst met de leefwereld van de leerlingen wordt deze mogelijkheid niet aangegrepen. Er wordt op geen enkel moment discussie uitgelokt, of aangesloten bij hun leefsituatie, enz.

De leerlingen werken passief mee. Zij lezen voor als zij aangeduid worden om te lezen, maar tussendoor zijn zij met andere zaken bezig. O.i. hebben zij geen respect voor de leerkracht. Dit blijkt uit hun gehele houding van onverschilligheid en uit hun reacties op opmerkingen van de leerkracht. Tussen de leerlingen lijkt het wel te vloten, al wordt onderling ook wel eens kritiek gegeven (o.m. op het storend gedrag van sommige leerlingen).

#### 4. Conclusie

In vergelijking met de vorige klas is de situatie o.i. hier iets beter.

Het technisch vak wordt op een inzichtelijke en boeiende wijze gegeven. De leerlingen zijn tijdens deze lessen gemotiveerd en geïnteresseerd. Dit is niet het geval voor het vak Nederlands. Het vak beroepspraktijk is eigenlijk beperkt tot een toezichtsituatie : de leerlingen werken, de uitleg krijgen zij van een andere leerkracht op andere praktijken.

De leerkracht praktijk wordt wel enigszins gewaardeerd door de leerlingen ; zij accepteren zijn onkunde voor hun beroepspraktijk. Zij hebben evenwel geen persoonlijke relaties met deze leerkracht. Voor de leerkracht Nederlands daarentegen hebben zij weinig of geen respect. Zij zijn erg onverschillig voor de vakinhoud en houden niet in het minst rekening met zijn opmerkingen. Tijdens de lessen technologie daarentegen volgen zij actief mee, zij zijn geïnteresseerd en gemotiveerd. Zij spreken de leerkracht ook aan over onderwerpen buiten de directe leerstof.

Bij geen van de drie geobserveerde lessituaties stellen wij negatieve stigmatisering vast. Er is ook steeds aandacht voor individuele moeilijkheden.

#### 9. Klas 6A

In deze klas zitten 7 leerlingen waaronder 1 meisje. Eén leerling komt uit een 5e jaar technisch onderwijs en is nieuw in de school.

1. De beroepspraktijk wordt hier gegeven door één vakleerkracht (dit betekent 24 uren/week).

Deze leerkracht stelt zich tamelijk ongeïnteresseerd en afstandelijk op t.a.v. de leerlingen. Hij toont weinig positieve appreciatie en maakt gemakkelijk negatieve en kleinerende opmerkingen. Hij is weinig vriendelijk of tegemoetkomend. Hij geeft wel uitleg op uitdrukkelijke vraag van de leerlingen. T.a.v. de nieuwe leerling geeft hij soms iets meer hulp.

De leerlingen zijn wel voortdurend bezig, maar hun werktempo ligt zeker niet hoog. De motivatie is wel iets groter bij de leerlingen die voor eigen rekening werken (bv. een slaapkamer maken). Zij tonen weinig respect voor de leerkracht. Zij gaan niet spontaan om met hem : zij vragen nauwelijks aandacht van hem en ook weinig deskundige hulp.

2. Het technisch vak (2 u./week) wordt gegeven door een leerkracht die 6 uren per week in de klas komt.

Deze leerkracht heeft een positieve en vriendschappelijke relatie met de leerlingen. Hij is rustig en geduldig en lacht mee met hun grappige opmerkingen. Hij neemt de leerlingen au sérieux. Zo houdt hij o.m. rekening met de inbreng van de leerlingen ; foutieve antwoorden worden niet afwijzend beoordeeld maar verduidelijkt en goeie antwoorden worden uitdrukkelijk positief geëvalueerd.

Er wordt ook goed les gegeven. De leerstof wordt gestructureerd en met behulp van duidelijke tekeningen bijgebracht. De leerkracht controleert ook regelmatig of zij het begrepen hebben, en waar nodig geeft hij individueel bijkomende uitleg. Er wordt regelmatig verwezen naar de beroepspraktijk en er wordt globaal ook een goed les-tempo aangehouden. Toch missen deze lessen een dynamiek die de leerlingen aanzet tot een actieve en gemotiveerde medewerking.

De leerlingen werken mee, zonder al te veel interesse en enthousiasme. Toch zijn zij hier actiever en spontaner dan in de lessen beroepspraktijk. O.i. heeft dit rechtstreeks te maken met de positievere relatie leerkracht-leerlingen. Wel geven sommige leerlingen de indruk de leerkracht niet echt ernstig te nemen (bv. gegiechel en gebaren achter zijn rug).

3. Voor het vak Nederlands zaten tijdens de eerste observatie 4 richtingen samen, bij de volgende observatie was deze groep in twee gesplitst (elk ongeveer 13 leerlingen).

Toen de leerkracht les gaf aan de grote groep overheerste bij hem de vrees dat het uit de hand zou lopen. Er werd heel veel gedreigd om rumoer te voorkomen of in te dijken. Na de opdeling verliep de les vlotter : er werd minder gedreigd en meer positieve stimulering gegeven.

De les blijkt goed voorbereid te zijn en wordt ook goed gestructureerd gegeven. Toch ligt het tempo niet erg hoog. De leerlingen krijgen ruim de tijd om de oefeningen te maken. Hierbij wordt er weinig stimulans gegeven tot verder werken. Tijdens het oplossen van de oefeningen loopt de leerkracht rond in de klas en geeft hier en daar individuele hulp. Eigenlijk wordt er weinig afgeweken van de strikte leerstof en wordt er ook niet aangesloten op de leefwereld van de leerlingen. Er wordt veel belang gehecht aan de puntentoekening.

De leerlingen werken beter mee in de kleinere groep. Toch zijn er ook nu enkele leerlingen die nauwelijks (willen) meewerken. De leerlingen hebben weinig of geen respect voor de leerkracht. Zo bv. worden uitspraken van de leerkracht verdraaid en belachelijk gemaakt. Toch vragen zij daarentegen tussentijdse beoordelingen omtrent de oefening die zij maken. Het enige waar de leerlingen blijkbaar belang aan hechten is de puntentoekening van de leerkracht.

#### 4. Conclusie

De lessituaties in deze klas verhogen de maatschappelijke kwetsbaarheid van de leerlingen.

Het objectieve schoolaanbod wordt niet optimaal gegeven. Tijdens de beroepspraktijk is de individuele begeleiding quasi beperkt tot datgene wat de leerlingen uitdrukkelijk vragen. Tijdens het technisch vak en Nederlands wordt er wel meer gestructureerd leerstof bijgebracht, maar zonder actieve stimulering en motivering.

De leerlingen kennen de leerkrachten geen gezag toe. Zij staan onverschillig t.g.o. de leerkracht praktijk, voor het vak Nederlands wordt er meegewerkt omwille van de punten en de leerkracht van het technisch vak wordt door sommige leerlingen niet au sérieux genomen. Toch heeft deze laatste nog een enigszins persoonlijke relatie met de leerlingen.

Stigmatisering van bepaalde leerlingen kwam niet voor. Wel heeft de leerkracht beroepspraktijk een lage inschatting van de mogelijkheden van de beroepsschoolleerling. Zijn negatieve kritiek op foutief werken helpt deze verwachtingen inlossen.

#### 10. Klas 6B

Er zitten 11 leerlingen in deze klas.

1. De leerlingen krijgen 18 uren beroepspraktijk. Dit wordt overwegend door twee leerkrachten gegeven. Wij observeerden de leerkracht die ook klastitularis is.

Deze leerkracht heeft een vlotte, spontane relatie met de leerlingen. Hij werkt mee met de leerlingen, overlegt met hen hoe een werk best wordt uitgevoerd. Voorstellen van de leerlingen worden in overweging genomen en afwijzingen worden geargumenteerd.

De leerlingen krijgen positieve opmerkingen over hun werk. Foutief werk geeft geen aanleiding tot kleinerende maar tot corrigerende opmerkingen. De leerkracht loopt regelmatig rond, werkt mee en doet moeilijkere zaken voor.

De leerlingen werken goed door. Zij appreciëren de manier van omgaan met de leerkracht. Wanneer zij samen iets uitvoeren spreken zij met hem ook over zaken buiten de directe leerstof of het vak. Leerlingen die te weinig doorwerken worden door de leerkracht aangespoord. De leerlingen zijn het meest gemotiveerd als zij kunnen werken aan een wagen die terug in gebruik genomen wordt. Maar meestal werken zij aan een wrak dat niet gebruiksklaar wordt gemaakt : de enen verven en de anderen schuren het er opnieuw af. Dit werkt demotiverend.

Er is een goede verstandhouding onder de leerlingen. Zij helpen elkaar, spreken over hun werk en hebben ook buiten de school goede contacten (bv. gaan samen uit in het week-end).

2. Het technisch vak krijgen de leerlingen twee uren na elkaar.

De leerkracht van dit vak heeft een positieve relatie met de leerlingen. Hij geeft regelmatig positieve beoordelingen ; als hij stilte en aandacht vraagt doet hij dit nooit met dreigingen. Hij gaat in op vragen en opmerkingen van de leerlingen. Door het stellen

van vragen doet hij de leerlingen nadenken en betreft hij hen aanhoudend bij de leerstof. Er wordt ook regelmatig verwezen naar de beroepspraktijk en naar de concrete realiteit.

De leerlingen werken zeer goed mee. Zij zijn actief en geïnteresseerd. Zij stellen veel vragen en brengen zelf materiaal ter illustratie mee. O.i. is deze medewerking een indicatie voor het respect dat zij hebben voor deze leerkracht als deskundige.

De leerlingen hebben onderling goede contacten. Toch hoort een leerling duidelijk niet tot de groep, en hij krijgt ook kwetsende opmerkingen van de medeleerlingen.

3. Het vak Nederlands krijgt deze klas samen met klas 6A. Wij stelden geen verschillen vast naargelang de richting, noch wat de bejegening van de leerkracht betreft, noch wat het gedrag van de leerlingen betreft.

#### 4. Conclusie

In vergelijking met het vorige zesde jaar is de situatie hier duidelijk gunstiger.

Dit is in hoofdzaak toe te schrijven aan de positieve relatie tussen de leerkracht beroepspraktijk en de leerlingen. Hun beroepsbewaamheid wordt er gewaardeerd en hun inbreng wordt mee opgenomen. Deze positieve relatie gaat verder dan het vakgebied. De leerlingen spreken deze leerkracht ook aan over persoonlijke zaken.

De leerlingen leren hier ook meer vaardigheden voor hun vak. Zij proberen bepaalde methoden uit, zij overleggen het voor en tegen van bepaalde werkwijzen, enz.

Ook tijdens het technisch vak verwerven zij via vragen stellen en discussiëren inzicht in bepaalde technieken. Dit verhoogt hun interesse en motivatie voor het vak.

Beide leerkrachten worden door de leerlingen duidelijk gewaardeerd als deskundigen ; de leerkracht beroepspraktijk wordt ook als persoon gerespecteerd. T.a.v. de leerkracht Nederlands heeft ook deze klas geen waardering. Als zij hier meewerken dan is dit alleen maar omwille van de punten.

## 11. Klas 6C

Er zitten 9 leerlingen in de klas.

### 1. De leerlingen krijgen 15 uren beroepspraktijk.

Tweederden hiervan wordt gegeven door de geobserveerde leerkracht, die tevens klastitularis is.

Deze leerkracht heeft een positieve relatie met de leerlingen. Hij is vriendelijk, rustig, gaat in op de vragen van de leerlingen en neemt hen ernstig. Hij heeft begrip voor het moeilijk en soms onbeleefd gedrag van één van de leerlingen. Hij apprecieert hun inzet en inspanningen. Toch heeft hij geen hoge verwachtingen omtrent het te behalen niveau van de leerlingen. Maar hij laat dit in niets blijken t.a.v. de leerlingen zelf. Misschien verklaart deze inschatting de weinig actieve stimulans door de leerkracht.

De leerlingen werken goed zelfstandig, zij helpen elkaar spontaan. De leerkracht loopt rond en geeft, al of niet op vraag, individuele hulp en advies. De leerlingen bepalen grotendeels hun eigen tempo, maar door het dagelijks inschrijven van hun werk hebben zij en de leerkracht controle over hun vorderingen. Zij krijgen eigen verantwoordelijkheid om bv. het benodigde materiaal te berekenen en te bestellen, om alle machines zelf te bedienen.

Het liefst werken de leerlingen aan iets voor henzelf, maar dit is gezien de kostprijs niet altijd mogelijk.

Opmerking : tijdens de geobserveerde lesuren ging er heel wat tijd en aandacht van de leerkracht naar werkjes die hij voor zichzelf uitvoerde. Drie leerlingen werkten daar ook een voormiddag aan mee.

### 2. Het technisch vak dat deze klas 2 uren per week krijgt, wordt gegeven door een leerkracht waarvan zij in totaal 6 uren per week les krijgen.

Deze leerkracht is zeer geduldig en behulpzaam. Hij maakt nooit negatieve opmerkingen, maar geeft op een positieve en voor de leerlingen aanvaardbare manier bijsturing. Eens de opdracht gegeven werken de leerlingen individueel aan hun tekening. De leerkracht gaat rond, helpt en geeft advies waar het nodig is. Hierbij heeft hij extra aandacht voor de zwakkere leerlingen. De leerkracht gelooft in de mogelijkheden van de leerlingen voor zijn vak. Hij motiveert hen door hen dit ook te zeggen.

De leerlingen werken goed geconcentreerd. Zij zijn geïnteresseerd in wat zij uitvoeren en tonen ook belangstelling voor het werk van de medeleerlingen. Zij tonen ook respect voor de leerkracht, zowel voor zijn deskundigheid als voor zijn houding t.g.o. hen. Eén leerling staat duidelijk buiten de groep. De medeleerlingen profiteren eigenlijk van hem en maken kwetsende opmerkingen. De leerkracht heeft hier aandacht voor en tracht dit af te remmen.

3. Voor het vak Nederlands zitten twee richtingen samen (nl. met klas 6D ; totaal = 15 leerlingen). De geobserveerde leerkracht geeft overwegend les in het technisch onderwijs.

Deze leerkracht gaat niet op een constructieve manier om met de leerlingen. Hij dreigt heel veel en laat niet de minste ruimte voor inbreng van de leerlingen. Het lestempo ligt veel te hoog. De leerkracht stelt de vragen, geeft zelf de antwoorden en noteert ze op het bord. De leerlingen krijgen nauwelijks de tijd om dit over te schrijven. Zij krijgen ook aanhoudend opmerkingen om sneller te werken. Door dit tempo wordt het soms verwarrend, gaat er heel wat van de lesinhoud verloren en krijgen de leerlingen niet de minste kans om zelf iets in te brengen.

De leerlingen zijn weinig geïnteresseerd. Zij zijn rumoerig en het lawaai neemt toe naarmate het tempo stijgt. De klas 6D (zie verder) lijkt wel kalmer. De leerlingen blijken wel begaan te zijn met hun testen : zij vergelijken de oplossingen en gaan ook na wie de meeste punten haalde. Voor de leerkracht hebben zij geen respect en ondanks zijn dreigingen zijn zij ook niet bevreesd voor hem.

#### 4. Conclusie

De globale evaluatie op kwetsbaarheidselementen in de lessituaties valt in deze klas vrij gunstig uit.

Tijdens de beroepspraktijk en het (geobserveerd) technisch vak leren de leerlingen iets bij. Er is een tegemoetkomende houding bij deze leerkrachten om spontaan en op vraag de nodige uitleg te geven. Hun vooruitgang wordt in deze lessen ook positief geëvalueerd. Tijdens de lessen Nederlands ligt het tempo veel te hoog, de leerlingen krijgen geen tijd om tussen te komen of vragen te stellen ; zij hebben zelfs



nauwelijks tijd om over te schrijven wat de leerkracht op bord noteert. Hierdoor wordt het soms echt verwarrend en gaat er van de voorgeschotelde leerstof nog heel wat verloren.

De leerkrachten praktisch en technisch vak staan ook positief t.a.v. de leerlingen. Zij waarderen hun inzet en inbreng. Weliswaar kan er ook hier meer actieve stimulering gegeven worden. De leerlingen respecteren deze leerkrachten, zij het o.i. vooral om hun vakkennis. Voor het vak Nederlands is de situatie duidelijk ongunstiger. De leerkracht geeft geen positieve stimulering en dreigt heel veel. De leerlingen hebben voor hem geen respect. Zij zijn heel rumoerig, tegendraads en zijn niet gevoelig voor zijn dreigingen. Alleen de testen en de punten die ze hiervoor krijgen, blijken voor hen in deze lessen belangrijk.

## 12. Klas 6D

Deze klas telt 6 leerlingen. Eén leerling is al geruime tijd afwezig en zal wellicht niet meer komen.

1. De leerlingen krijgen 15 uren beroepspraktijk. De geobserveerde leerkracht geeft hiervan 7 uren.

Deze leerkracht gaat op een rustige, gemoedelijke manier om met de leerlingen. Hij maakt geen afbrekende opmerkingen maar geeft ook bijzonder weinig stimulering. Dit is grotendeels te wijten aan het feit dat hij weinig of niets kent van lassen. Door het wegvallen van een leerkracht (bezuinigingsmaatregel) heeft hij deze praktijklessen toegewezen gekregen. Hij kan deze zesdejaars bijgevolg niets bijleren. Het is vooral de andere praktijkleerkracht die hen de lastechniek bijbrengt.

Tussendoor krijgen de leerlingen wel andere karweitjes op te knappen. Hierbij geeft de leerkracht dan wel daadwerkelijke begeleiding.

De leerlingen accepteren deze situatie. Zij maken hierover ook geen opmerkingen. Zij respecteren de opstelling van de leerkracht t.a.v. hen, nl. hen vooral laten doen, en ze maken daar weinig misbruik van.

Onderling is er een goede verstandhouding. Zij overleggen samen over hun werkstuk en helpen elkaar.

2. De leerkracht technologie geeft dit vak 2 uren per week aan deze klas. Daarnaast geeft hij er ook nog 8 uren beroepspraktijk, en is hij ook de klastitularis.

De relatie van deze leerkracht t.a.v. de leerlingen is niet uitgesproken positief. Er is een afstand tussen beiden, er is geen echte wisselwerking of dialoog. De leerkracht geeft weinig positieve stimulering, maar ook weinig of geen negatieve opmerkingen.

De leerkracht geeft inzichtelijk les. Hij verduidelijkt zijn uitleg met tekeningen op het bord, hij betreft de leerlingen bij het onderwerp door het stellen van vragen, hij benadrukt de belangrijkste onderdelen en legt regelmatig een verband met de beroepspraktijk.

De leerlingen zijn weinig gemotiveerd om mee te werken, zij letten op, maar ondanks de ruimte die zij krijgen om tussen te komen, blijven zij erg passief. Slechts sporadisch maken zij opmerkingen of stellen zij een vraag. Deze beperkte vragen indiceren wel dat zij de leerkracht als deskundige appreciëren.

3. Het vak Nederlands krijgt deze klas samen met klas 6C. De bejegening van de leerkracht is niet duidelijk verschillend t.a.v. beide klassen. Wel gedragen de leerlingen uit de hier beschreven klas zich duidelijk kalmer (zie 11 - pt. 3).

De leerlingen van klas 6C gedragen zich ook duidelijk superieur t.a.v. deze klas.

#### 4. Conclusie

Globaal genomen zijn de geobserveerde lessituaties in deze klas kwetsbaarheidsbevorderend.

Het aanbod is beperkt. De geobserveerde praktijkleerkracht heeft weinig of niets op vakgebied te bieden. Door het hoge tempo tijdens het vak Nederlands gaat er heel wat leerinhoud verloren.

De leerkrachten praktijk en technologie staan wel positief t.a.v. de leerlingen, maar zijn o.i. geen identificatiefiguren voor de leerlingen. De leerkracht technologie respecteren zij wel om zijn deskundigheid.

Eigenlijk zijn deze leerlingen opvallend kalm en passief. Zij krijgen tijdens de geobserveerde lessen ook geen aansporingen tot actievare inzet.

A. VERSTERKING SCHOOLKWETSBAARHEID VIA GEZINSKENMERKEN

1. Opvolgen van de kinderen + schoolbetrokkenheid

- Vr. 23 . spreken over school
- 24 . rapport nakijken
- 25 . reacties op slecht rapport (pos. vs. neg. stim.)
- 26 . reacties op schoolproblemen (oplossing-gericht ?)
- 27 . frequentie + reden oudercontacten

2. Algemene verwachtingen t.a.v. de school

- 7 . houding t.a.v. leerplichtverlenging
- 20 . diploma belangrijk voor goeie job

3. Aspiraties voor hun kinderen

- 17 . tot welke leeftijd naar school
- 18 . diploma halen + welk ?
- 21 . welk werk ?

4. Verwachtingen voor hun kinderen

- 19 . behalen van diploma
- 22 . behalen van werk

B. OORSPRONG GEZINSKWETSBAARHEID

5. Formele kenmerken

- 2,9 . sociale klasse
- 3,10 . opleiding
- 11 . gezinsstructuur

6. Eigen ervaringen met maatsch. instellingen

- 4,5 . appreciatie schoolgaan
- 6 . appreciatie schoolverlaten
- 2,9 . arbeidsmarkt : werkloosheid gekend
- 40,41 . justitiële contacten

7. Copinggedrag/opvattingen

- 3,10 . bijscholing gevolgd
- 29,35,36 . behoorlijk gedrag + voorkomen belangr. (+reden)
- 38 . erg vinden van politiecontact
- 39 . probleemoploss. gedrag bij weglopen
- . opvattingen over :
  - 42 . naleven wettelijke voorschriften
  - 43 . ambities voor kinderen
  - 44 . bestraffing misdadigers
  - 45 . werkoriëntaties
  - 46 . bereidheid zwartwerk
  - 47 . selectiviteit van politie

8. Algemene omgang met de kinderen

- 29 . reacties op vrienden
- 30 . iets samen doen
- 32,36 . reactie op tegenspreken
- 34 . vertrouwen hebben